



RÉGION ACADÉMIQUE  
OCCITANIE

MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE  
MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,  
DE LA RECHERCHE  
ET DE L'INNOVATION



# ÉDUCATION PRIORITAIRE ACADÉMIE DE MONTPELLIER

[eduprio@ac-montpellier.fr](mailto:eduprio@ac-montpellier.fr)

**ACTES DU 9<sup>ÈME</sup> SÉMINAIRE ACADÉMIQUE :**

**FAVORISER L'AMBITION SCOLAIRE DANS LES**

**RÉSEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE**

POUR L'ÉCOLE  
DE LA CONFIANCE

**9<sup>ÈME</sup> SÉMINAIRE ACADÉMIQUE :**

**MERCREDI 20 MARS 2019 À MONTPELLIER**



# SOMMAIRE

<b>PRÉFACE</b> .....	<b>5</b>
<b>LES CONFÉRENCES DU SÉMINAIRE ACADÉMIQUE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE 2019</b> .....	<b>7</b>
<b>« L'AMBITION SCOLAIRE DANS LES MILIEUX POPULAIRES »</b> .....	<b>8</b>
<b>« L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'AMBITION SCOLAIRE »</b> .....	<b>14</b>
<b>« LA QUESTION DE L'AMBITION SCOLAIRE DANS LA RÉFLEXION DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES »</b> .....	<b>24</b>
<b>« COMMENT MAINTENIR ET RENFORCER LE LIEN À L'ÉCOLE ET AUX ÉTUDES DE LA MATERNELLE À LA FIN DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ? »</b> .....	<b>30</b>
<b>« ŒUVRER POUR L'AMBITION DES FILLES ET LA RÉUSSITE DES GARÇONS »</b> .....	<b>34</b>
<b>« QUELS GESTES PROFESSIONNELS AU SERVICE DE L'ASSIDUITÉ SCOLAIRE ? »</b> .....	<b>36</b>
<b>« LES RITUELS EN MATHÉMATIQUES »</b> .....	<b>40</b>
<b>« DÉVELOPPER UNE CULTURE LITTÉRAIRE AMBITIEUSE : QUELLES STRATÉGIES POUR ENTRER DANS LES TEXTES ? »</b> .....	<b>42</b>
<b>« L'ORAL POUR APPRENDRE<sup>1</sup> »</b> .....	<b>46</b>
<b>« RENDRE LES ÉLÈVES AUTONOMES DANS LEURS APPRENTISSAGES, L'EXEMPLE DU PLAN DE TRAVAIL »</b> .....	<b>50</b>
<b>« AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES PSYCHO-SOCIALES : LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE »</b> .....	<b>52</b>
<b>« LES PARCOURS D'EXCELLENCE AU SERVICE DE L'AMBITION DES ÉLÈVES »</b> .....	<b>54</b>
<b>« QUELLES AMBITIONS POUR LES DEVOIRS ? »</b> .....	<b>58</b>
<b>« COMMENT DÉVELOPPER LES OUVERTURES GÉOGRAPHIQUES, CULTURELLES, INTELLECTUELLES ? »</b> .....	<b>60</b>



# PRÉFACE

« Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance ; et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. »

MONTAIGNE, Essais Livre 15



Alors que le nouveau projet d'académie réaffirme la priorité des valeurs qui nous animent et rappelle qu'on mesure aussi la performance d'un système éducatif à son équité, ce neuvième séminaire académique s'est donné comme fil directeur **l'ambition scolaire**, pensée en termes de parcours d'élèves, mais aussi dans et par ses modalités didactiques et pédagogiques.

En effet, si les inégalités se constatent dans les résultats scolaires - notamment au DNB et dans la validation du socle, elles existent aussi dans les processus d'orientation, les poursuites d'études engagées et les aspirations des élèves et de leurs parents. »

Cette journée de séminaire a permis de réunir, autour de l'expertise des conférenciers, plus de trois cents acteurs qui œuvrent au quotidien dans les 16 Rep et 16 Rep + de notre académie. C'est donc l'occasion de construire une culture commune pour répondre aux enjeux de l'éducation prioritaire dans notre académie. C'est aussi l'occasion d'élaborer des réponses pensées collectivement, au sein de l'école, du collège, du réseau, par le croisement des compétences des différentes catégories de personnels réunies autour des **priorités du référentiel de l'éducation prioritaire** :

- Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler, compter et respecter autrui » et enseigner plus explicitement les compétences nécessaires à la maîtrise du socle commun,
- Conforter une école bienveillante, une école du respect et de l'exigence,
- Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire,
- Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative,
- Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels,
- Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

Au-delà de l'égalité des chances, et pour que cette dernière ne se vide pas de sons sens, c'est vers **l'égalité des acquis** de tous que l'éducation prioritaire se donne pour mission de tendre. **L'ambition participe de l'équité scolaire et elle en est la garante.**

Lorsqu'on parle de favoriser l'ambition dans les réseaux d'éducation prioritaire, on parle d'abord de l'ambition individuelle de chaque élève : nous nous devons de favoriser la réalisation de toutes ses potentialités, et lui permettre de se projeter dans un avenir où il s'épanouisse.

Mais nous parlons aussi d'une ambition **collective**, qui découle de constats académiques : les taux de réussite au DNB en éducation renforcée et hors éducation prioritaire accusent un écart de 14 pour cent. Plus préoccupant, entre un garçon élève dans un réseau d'éducation prioritaire renforcée et un garçon élève hors éducation prioritaire, l'écart est de plus de 20 pour cent. Cet écart atteint 27,1 quand on compare le taux de réussite des filles hors EP et des garçons en REP +. Il y a bien là un véritable enjeu, celui de faire réussir et de maintenir dans les apprentissages les garçons, et de lutter contre une forme d'autocensure des jeunes filles dès lors qu'on parle d'orientation.

Plusieurs **freins**, réels, et clairement identifiés, nécessitent des réponses collectives et partenariales. Comment, tout d'abord, faire naître et partager le **désir d'école** ? Comment renforcer **l'assiduité** des élèves, quand certaines familles manifestent de la défiance vis-à-vis de l'école et que la stabilité des cohortes est tributaire des entrées et sorties liées aux emplois saisonniers, aux finances du foyer, aux aléas sociaux ? Il

convient sans doute de faire évoluer les représentations sur l'école et l'éducation prioritaire et de redonner à chacun la certitude que sa place et son intérêt sont en classe. C'est en travaillant sur les représentations de tous, personnels, parents, élèves, que nous parviendrons à maintenir et renforcer le lien à l'école et aux études, de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire.

Les **ateliers** ont contribué à faire naître des pistes de réflexion et des éléments de réponses à ces questions majeures, mais aussi à développer des propositions concrètes sur les enjeux didactiques et pédagogiques fondamentaux :

- **Le travail personnel** de l'élève (dans le cadre du dispositif « Devoirs faits », mais aussi à chaque heure de cours),
- **Les apprentissages fondamentaux** : les mathématiques, qui seront abordées sous l'angle des rituels, mais aussi les compétences d'oral et de lecture, dans le prolongement des séminaires « Français Langue Seconde / Français Langue Étrangère » et « Maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme ». La **maitrise de la langue**, la maîtrise des langages, est en effet la clé de voute de la réussite scolaire.

La première des priorités demeure donc d'accroître le niveau de maîtrise de toutes les **compétences** du socle, et en premier lieu la maîtrise de la langue, de développer les cultures humaniste et scientifique émancipatrices, et de construire des compétences sociales et civiques, car l'ambition passe aussi par les **mobilités**, l'ouverture géographique, historique, culturelle, psychologique, intellectuelle...

C'est aussi dans le cadre de cette mobilisation pour l'ambition scolaire que s'inscrivent les **parcours d'excellence**. Dans la prolongation des cordées de la réussite, qui reposent sur un partenariat entre un établissement d'enseignement supérieur et un collège, les parcours d'excellence ont pour objectif supplémentaire d'offrir à des élèves de 3<sup>ème</sup> d'éducation prioritaire un parcours individualisé, accompagné sur le long terme jusqu'à la poursuite d'étude post-bac, par un tuteur (étudiants, service civique, réserve citoyenne). Ils visent à renforcer l'accompagnement scolaire, l'ouverture culturelle et la découverte de l'enseignement supérieur, du monde de l'entreprise chez des jeunes pour lesquels l'accompagnement familial dans ce domaine est plus fragile. L'engagement des équipes est à saluer, puisque nous avons déjà plus de 500 collégiens et quelque 200 lycéens de 2<sup>nde</sup> et 1<sup>ère</sup> qui bénéficient de ce dispositif récent. Cet engagement des équipes mérite aussi d'être encouragé afin que les parcours soient généralisés à tous les réseaux d'éducation prioritaire à la rentrée prochaine dans un continuum de la 3<sup>ème</sup> à la fin de la scolarité pour une insertion professionnelle ambitieuse et réussie.

« L'éducation ne consiste pas à gaver, mais à donner faim », disait Michel Tardy, professeur en sciences de l'éducation. C'est cette faim que nous devons créer chez nos élèves : cette faim d'apprendre, de connaître, de savoir, mais donc aussi de travailler, et de réussir. Si nous visons à renforcer l'ambition scolaire de nos élèves, n'oublions jamais que nos élèves méritent aussi que l'école ait de l'ambition pour eux.

### **Béatrice GILLE**

Rectrice de la région académique

Occitanie,

Rectrice de l'académie de Montpellier,

Chancelière des universités



# LES CONFÉRENCES DU SÉMINAIRE ACADÉMIQUE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE 2019



Ouverture du séminaire académique de l'éducation prioritaire du 20 mars 2019 par Madame Béatrice GILLE, Rectrice de la région académique Occitanie, Rectrice de l'académie de Montpellier, Chancelière des universités

- « **L'ambition scolaire dans les milieux populaires** » - mars 2019  
Conférence de Jacques BERNARDIN, docteur en sciences de l'éducation, président du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)
- « **L'innovation pédagogique au service de l'ambition scolaire** » - mars 2019  
Conférence d'André TRICOT, professeur en psychologie à l'ESPÉ de Toulouse, membre du laboratoire Cognition Langues Langages Ergonomie, et formateur d'enseignant,
- « **La question de l'ambition scolaire dans la réflexion des équipes pédagogiques et éducatives** » - mars 2019  
Conférence de Monique DUPUIS, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, groupe permanent et spécialisé sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre

Les conférences du séminaire académique de l'éducation prioritaire 2019 et les diaporamas des conférenciers sont disponibles dans la rubrique Education prioritaire du portail web académique, dans l'espace « Conférences et dispositifs académiques », espace « Les conférences des séminaires académiques de l'éducation prioritaire dans l'académie »

<http://www.ac-montpellier.fr/cid102741/les-conferences-des-seminaires-academiques-education-prioritaire-dans-academie-montpellier.html>

# « L'AMBITION SCOLAIRE DANS LES MILIEUX POPULAIRES »

Conférence de Jacques BERNARDIN, docteur en sciences de l'éducation, président du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle)

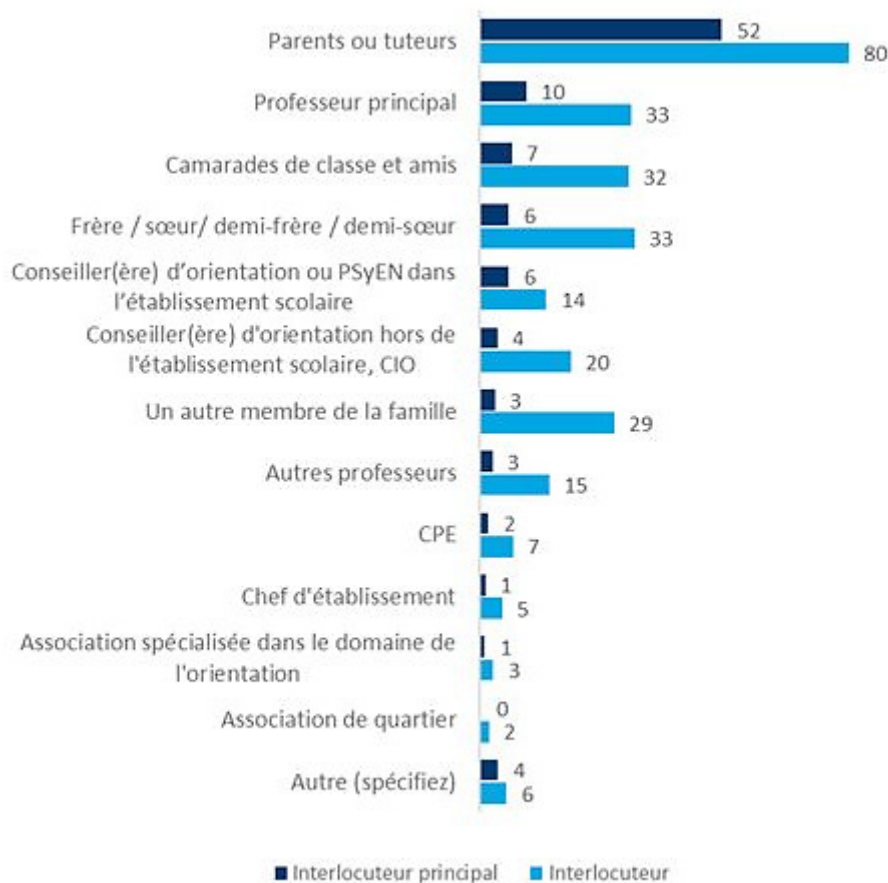
## POINTS DE RÉFLEXIONS

### DES CHOIX ENTRE ASPIRATIONS ET CONTRAINTES

- Leur envie personnelle... encore mal cernée
- La connaissance des filières... et des possibilités effectives
- Leur niveau scolaire
- Le coût des études
- La durée des études et l'éloignement géographique

### QUELS INTERLOCUTEURS POUR LE CHOIX D'ORIENTATION ?

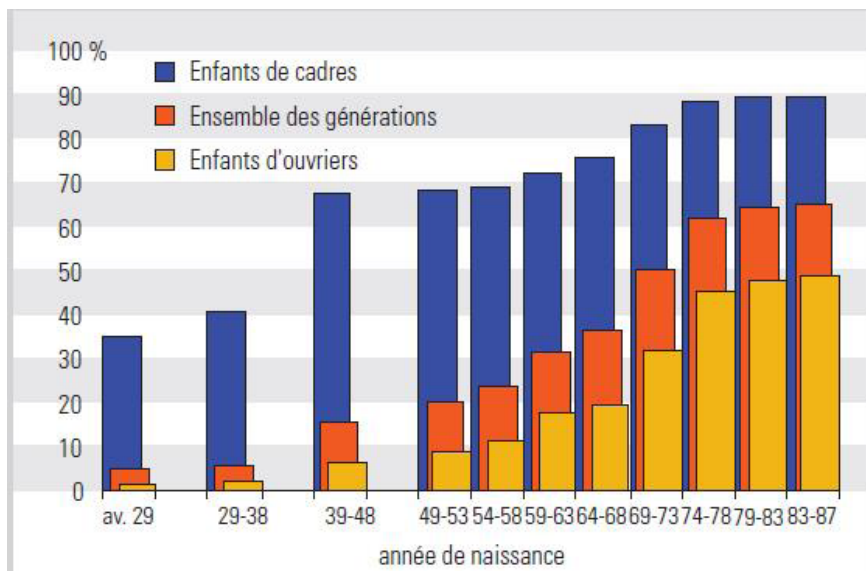
([http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/Graph\\_gout\\_personnel.jpg](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/Graph_gout_personnel.jpg))





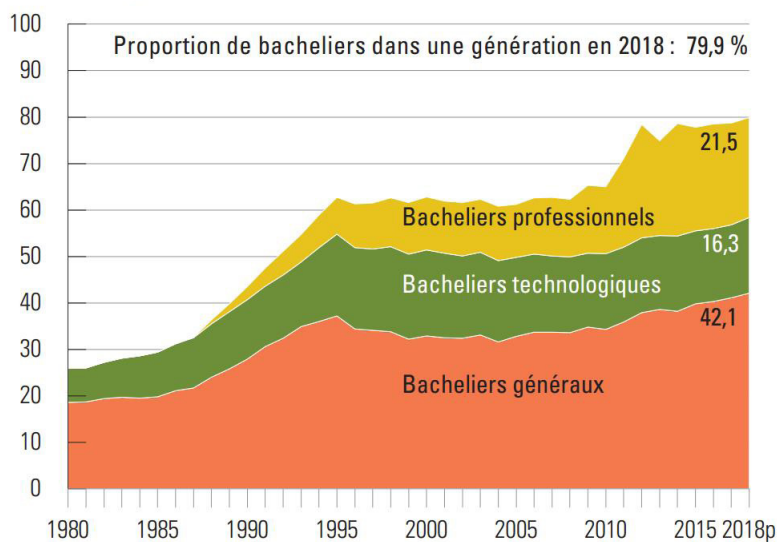
## 1. LA CONSCIENCE D'UNE « DÉMOCRATISATION SÉGRÉGATIVE »

### L'ACCÈS AU BACCALAURÉAT (OBTENTION D'AVANT 1947... À 2005)



### DES BACCALAURÉATS DIFFÉRENTS...

#### >27.3 Proportion de bacheliers dans une génération (1980-2018) (en %)



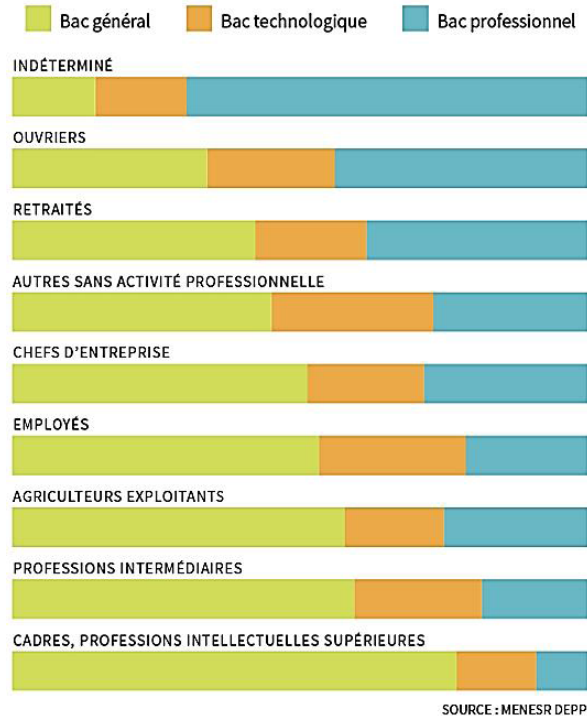
p : données provisoires. Pour la session 2018, les chiffres ont été établis à partir des résultats provisoires du baccalauréat 2018.

Champ : France métropolitaine jusqu'en 2000, France métropolitaine + DOM hors Mayotte à partir de 2001.

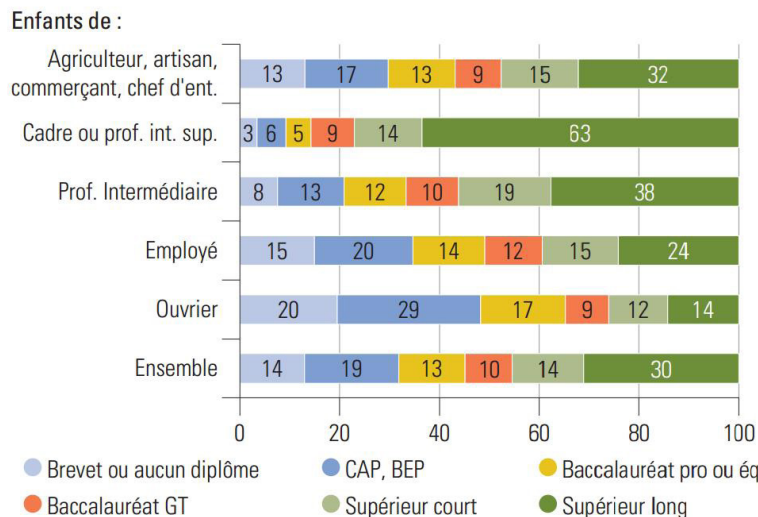
Sources : MENJ-MESRI-DEPP ; ministère en charge de l'Agriculture ; Insee.

L'état de l'École 2018 © DEPP

LE BAC OBTENU SELON L'ORIGINE SOCIALE  
SESSION 2015 (FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM.)



>27.4 Niveau de diplôme des 25-34 ans selon le milieu social, en 2017 (en %)



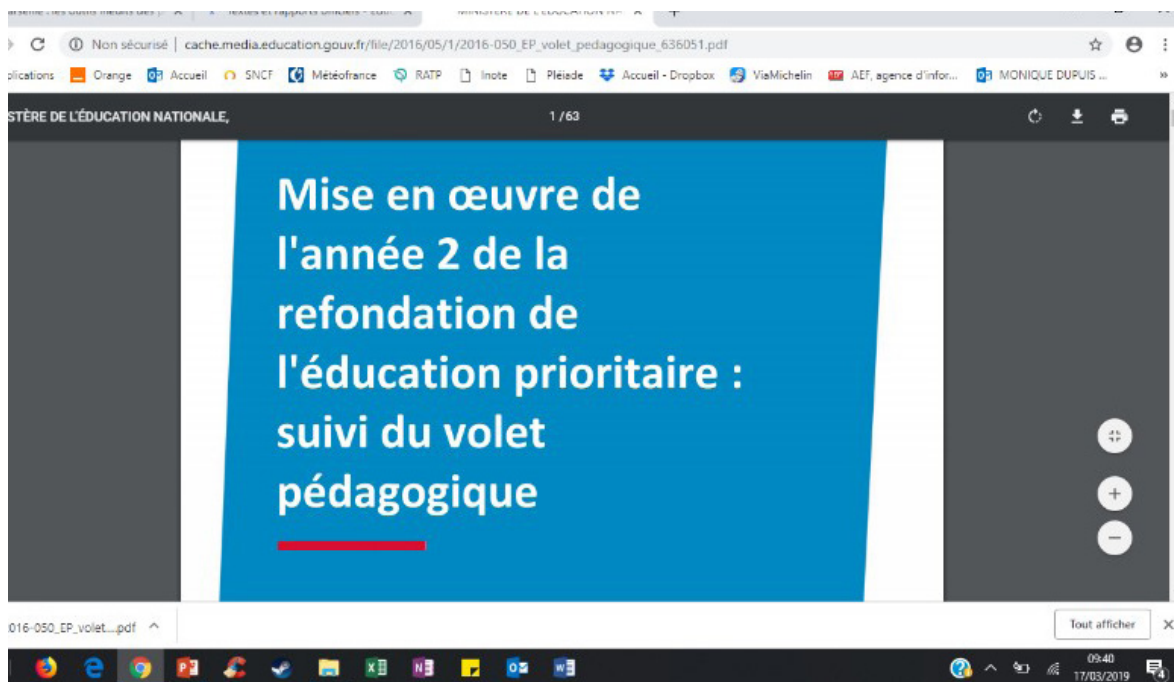
**Note :** la catégorie socioprofessionnelle d'un retraité ou d'un chômeur est celle de son dernier emploi. La profession du père est privilégiée, celle de la mère y est substituée lorsque le père est absent, décédé, ou n'a jamais travaillé.  
**Lecture :** en 2017, 45 % des adultes de 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur. Ce sont 77 % des adultes issus d'un milieu social très favorisé (CSP : cadres ou professions intellectuelles supérieures) contre 26 % des adultes issus d'un milieu ouvrier.  
**Champ :** France métropolitaine + DOM (hors Mayotte), données provisoires.  
**Sources :** Insee, enquêtes Emploi ; traitement MENJ-MESRI-DEPP.

## 2. DES FACTEURS CONJUGUÉS

### LES ASPIRATIONS DES PARENTS

- Le regard sur l'enfant
- Entre désir et crainte
- Des ambitions « réalistes »
- Le poids du capital scolaire

### LES RÉSULTATS SCOLAIRES... ET LEUR INÉGAL IMPACT SUR LES VŒUX



### L'INFLUENCE DU COLLÈGE

« Si dès l'entrée au collège l'effet [...] du milieu social [est] déjà bien établi, le collège va spécifier et amplifier ces phénomènes en même temps qu'il va faire évoluer les projets vers des choix plus réalistes [...] : en ce sens, le collège est bien porteur d'inégalités ». P. Vignaud (CNESCO 2016)

### L'EFFET D'ATTENTES CROISÉES ?

- **Les attentes des parents**
  - Niveau d'aspiration
  - Confiance signifiée au-delà des résultats présents
  - Image renvoyée à l'enfant
- **Les attentes des enseignants... infléchissent la conduite de classe**
  - Les activités et contenus proposés

- Des sollicitations moins ambitieuses
- Des réponses plus indifférenciées
- Le climat socio-émotionnel

### 3. POUR SOUTENIR L'AMBITION...

#### POUR SOUTENIR L'AMBITION

- **Du côté des parents**
  - La place faite à l'école
  - Lever les ambiguïtés
  - Clarifier les attendus
- **Du côté des élèves**
  - Elargir les appuis identificatoires
  - Renforcer les mobiles d'apprendre
  - ... et la confiance en soi
- **Du côté des équipes enseignantes**

#### LES FACTEURS PÉDAGOGIQUES

- **Des attentes positives** : « Tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » (Loi d'orientation de juillet 2013)
- **Des pratiques ambitieuses** :
  - Nature des situations d'apprentissage
    - L'ambition quant aux contenus
    - Optimiser l'activité intellectuelle
  - Modalités de travail
    - La coopération dans les apprentissages
    - Le souci d'explicitation

#### UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE

- **Le travail d'équipe**
  - L'incidence du climat scolaire
  - Une action convergente, cohérente et dans la durée
- **Le projet de réseau**
- **La formation et l'accompagnement**

#### FILM-DOCUMENTAIRE « TRAJECTOIRES »

(Projet de 3 établissements scolaires  
autour de la Cité de l'immigration)  
Association AGIR abcd 28

#### VIDÉO

« *Ces enfants de milieux populaires qui  
s'autorisent à réussir* »...  
PRE de Lucé (28)



# « L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE AU SERVICE DE L'AMBITION SCOLAIRE »

Conférence d'André TRICOT, professeur en psychologie à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées & Laboratoire Cognition Langues Langages Ergonomie, et formateur d'enseignants

## 1. INTRODUCTION

### ENGAGER PLUS POUR APPRENDRE MIEUX

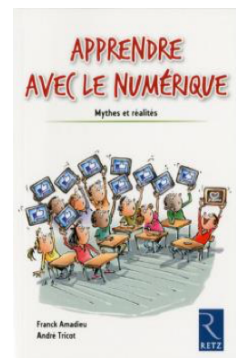
- Engager dans les apprentissages : le grand défi d'une éducation démocratique
- Mais le grand risque : focaliser l'engagement sur la **tâche** (c'est à dire le moyen d'apprendre, par exemple résoudre un problème, lire un texte), et/ou la rendre plus exigeante, au détriment de **l'apprentissage d'une connaissance** (c'est à dire le but de l'apprentissage, par exemple maîtriser une démarche, comprendre une notion)
- Or de nombreuses idées qui relèvent de l'innovation pédagogique prennent ce risque

### MYTHE EN ÉDUCATION

- Affirmation sans fondement empirique
- Reprise massivement, citée dans des articles scientifiques
- Au bout d'un moment : semble aller de soi
- Nécessité de nombreux travaux empiriques pour invalider ou nuancer

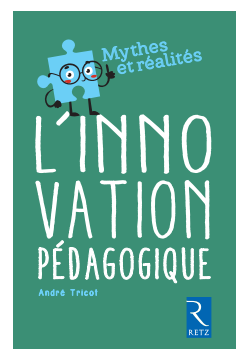
### APPRENDRE AVEC LE NUMÉRIQUE

- On est plus motivé quand on apprend avec le numérique
- On apprend mieux en jouant grâce au numérique
- Le numérique favorise l'autonomie des apprenants
- Le numérique permet un apprentissage plus actif
- Les images animées permettent de mieux apprendre
- Le numérique permet de s'adapter aux besoins particuliers des apprenants
- La lecture sur écran réduit les compétences de lecture et les capacités d'attention des jeunes
- Le numérique va modifier le statut même des savoirs, des enseignants et des élèves
- Etc.



### L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

- Faire manipuler permet de mieux faire apprendre
- Les élèves apprennent mieux quand ils découvrent par eux-mêmes
- S'appuyer sur l'intérêt des élèves améliore leur motivation et leur apprentissage
- Les élèves apprennent mieux en groupe
- La pédagogie par projet donne du sens aux apprentissages
- Les situations de classe doivent être authentiques
- Il faut inverser la classe : les apports notionnels à la maison, les applications en classe
- Le numérique permet d'innover en pédagogie
- L'approche par compétences est plus efficace



## 2. TROIS IDÉES « INNOVANTES » (???) QUI ONT PRIS LE RISQUE D'ENGAGER PLUS POUR APPRENDRE MOINS

### 2.1 FAIRE MANIPULER PERMET DE MIEUX FAIRE APPRENDRE

#### 2.1.1 UNE IDÉE CENTRALE, MAIS PAS SI NOUVELLE ?

- Platon (Ménon) : « Dis-nous Socrate qu'est-ce qui est enseignable (*didakton*), ou pas enseignable mais cultivable par l'exercice (*askèton*), ou ni cultivable par l'exercice, ni apprenable (*mathèton*), mais échoit aux hommes par nature ou de quelque autre manière ? ».
- Tous ont essayé de répondre à cette question
  - En opposant apprentissage par enseignement et par la pratique
  - Ou non (Pestalozzi, Dewey, Montessori, etc.)
  - Exemple en psychologie cognitive : la théorie *Learning by doing* (Anzai & Simon, 1979)
- Dictionnaire de Ferdinand Buisson (édition de 1911), entrée « activité » :  
« Dans la grammaire, en quoi la méthode du Père Girard, en quoi les livres de son disciple Larousse (...) et ceux de maîtres plus modernes, se distinguent-ils de l'ancien rudiment et, sans remonter plus haut, de la grammaire de Noël et Chapsal ? C'est qu'ils donnent à l'intelligence de l'enfant une autre pâture que la définition, la règle, l'exception et la remarque à apprendre par cœur : ils lui donnent des phrases à faire, des mots à trouver, des questions à remplir, des constructions à changer, des idées à comparer, des épithètes à choisir ; **en tout ce petit travail, l'esprit de l'enfant est éveillé, il agit, il se sent vivre**. Ainsi font et plus hardiment encore les pédagogues étrangers ; les cours de grammaire de certains professeurs américains sont très remarquables à ce point de vue : l'enfant y apprend merveilleusement la langue sans pour ainsi dire apprendre la grammaire ».
- Confusion entre
  - l'action au sens physique (la manipulation d'objets, le mouvement)
  - l'activité au sens cognitif du terme : pour apprendre, les élèves ont besoin d'être actifs au plan cognitif, pas nécessairement au plan physique
- Confusion entre
  - l'action comme moyen d'apprendre
  - l'action comme but de l'apprentissage :
    - Ex. en sciences : manipulation pour apprendre à faire quelque chose vs. comme moyen d'apprendre autre chose
    - Ex. en philosophie : « rédiger une dissertation » comme but vs. moyen d'étudier
  - conclusion erronée : pour apprendre à faire quelque chose il faut et il suffit de le faire

#### 2.1.2 BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

- L'important c'est d'être actif cognitivement
- *Pour apprendre à faire ou pour comprendre ?*
  - Méta-analyse de Dochy et al. (2003) sur la résolution de problème comme moyen (43 études)
    - Effet positif pour les apprentissages procéduraux
    - Effet nul ou négatif pour les apprentissages notionnels
- Pour les apprentissages moteurs ou les savoir-faire ?
- Effet positif quand le savoir-faire visé est moteur (geste, mouvement, ...).

- Savoir-faire non moteurs (lire, compter), effet de la mobilisation du corps, de la manipulation d'objets parfois positif, parfois non (Chandler & Tricot, 2015)
  - Pour être efficace la manipulation doit être non seulement pertinente mais ne pas mobiliser toute l'attention (Bara & Tricot, 2017)
- *Tout est question de dosage : théorie de la charge cognitive* (Sweller et al. 2011)

### 2.1.3. EXEMPLES DES TRAVAUX DE FLORENCE BARA

- Ajout de l'exploration haptique ou motrice des lettres de l'alphabet dans des séances d'apprentissage en maternelle
- Favorise la mémorisation et la reconnaissance visuelle des lettres
- Mais les enseignantes ont tendance à donner plus d'informations verbales sur la forme de la lettre, que lorsque les lettres sont présentées visuellement aux élèves
- Exploration libre et guidée de lettres en creux et en relief (Bara & Gentaz, 2011)
  - Mémorisation des lettres est plus efficace quand les enfants explorent haptiquement les lettres mais uniquement pour des lettres en relief
  - Aucun effet bénéfique supplémentaire pour l'exploration de lettres en creux
  - Les enfants utilisent une procédure exclusive de « suivi de contours » pour les lettres en creux
  - Les lettres en relief permettent la combinaison d'une procédure d'« enveloppement » qui permet d'avoir une représentation de la forme globale de la lettre

### 2.1.4. CONCLUSION

- Faire manipuler les élèves n'est pas innovant
- C'est un moyen, pas une fin
- Surtout pertinent pour apprendre un savoir-faire, notamment moteur
- On apprend mieux à faire quelque chose quand on comprend ce que l'on fait et pourquoi on le fait
- Quand l'objectif est de comprendre, d'élaborer une connaissance notionnelle, alors ce n'est pas tant le fait de manipuler qui est important : c'est le fait d'être actif cognitivement, de réfléchir, se poser des questions, faire des hypothèses
- Faire manipuler ou agir les élèves représente un coût cognitif. Un moyen de réduire le coût cognitif est d'avoir des connaissances dans le domaine
- Certaines tâches scolaires sont particulièrement exigeantes : il est sans doute nécessaire les enseigner
- Sinon l'apprentissage par l'action devient un obstacle à l'apprentissage, ou une pédagogie pour bons élèves

## 2.2 LES ÉLÈVES APPRENNENT MIEUX QUAND ILS DÉCOUVRENT PAR EUX-MÊMES

### 2.2.1. UNE IDÉE CENTRALE, MAIS PAS SI NOUVELLE ?

- Socrate, Rabelais, Montaigne et bien sûr Rousseau
- Ça marche même avec les animaux !
- CARR, H., & KOCH, H. (1919). *The influence of extraneous controls in the learning process*. Psychological Review, 26(4), 287.



### **SYNONYMES, VOISINS PROCHES**

- Apprentissage par découverte
- Démarche de découverte
- Apprentissage par exploration
- Apprentissage par problèmes – par problèmes ouverts
- Apprentissage non-guidé
- Pédagogies actives

### **POURQUOI ? AVANTAGES SUPPOSÉS (DEPUIS DEWEY, PIAGET ETC.)**

- Motivation
- Apprentissage de la « vraie » science
- Apprentissage de la pratique scientifique
- Apprentissage de la démarche scientifique
- Apprentissage du questionnement
- Apprentissage du raisonnement
- Capacité à critiquer
- Apprentissage de l'autonomie
- Profondeur de traitement => meilleure compréhension

### **FONDEMENTS THÉORIQUES**

- Constructivisme
- Apprentissage par la pratique (imitation de la pratique scientifique, de la démarche scientifique)

### **2.2.2 BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES**

- Les apprentissages par découverte ont été poussés trop loin ?
- On confond le but et le moyen ?
- On confond l'apprentissage « naturel » et en classe ? Le problème de la référence au constructivisme
- Le mythe d'« apprendre par soi-même » et la charge cognitive (Kirschner, Sweller & Clark, 2006; Mayer, 2004)
- Tout est affaire de dosage du guidage, quel que soit l'apprentissage visé, quelle que soit la situation (Paas, Hmelo-Silver, Renkl, etc.)
- La démarche d'investigation comme but spécifique
  - Pas de difficulté particulière
  - Généralement le but est atteint
  - La méta-analyse de FURTAK et al. (2012) sur la DI, à partir de 37 études expérimentales ou quasi-expérimentales : enseigner la DI a un effet positif sur l'apprentissage de la DI
- La démarche d'investigation comme moyen d'apprendre
  - La méta-analyse de FURTAK et al. (2012) : effet positif si focalisation explicite sur les aspects épistémologiques mais sociaux et procéduraux de la DI
  - La méta-analyse de LAZONDER et HARMSSEN (2016) sur 72 études expérimentales identifie l'importance des guidages

- Qui contraignent le processus d'investigation
- Qui étayent
- Qui expliquent

### 2.2.3. EXEMPLES DE TRAVAUX

- Etude en cours sur les effets de la formation des enseignants à la démarche d'investigation (M. BACHTOLD, S. BELLUE, A. BOUGUEN, D. CROSS, H. DJERIOUAT, M. GURGAND, V. MUNIER, A. TRICOT - ANR Formsciences)
  - 67 enseignants (fin école primaire) volontaires sont formés pendant 60 heures (67 non-formés)
  - Pendant 3 ans : les formations sont observées, les enseignements aussi, les apprentissages et la motivation des 3000 élèves de ces enseignants aussi
  - Effets significatifs :
    - Augmentation du temps consacré aux sciences (+17%)
    - Amélioration des apprentissages de connaissances factuelles en sciences (+13%)
  - Mais
    - Pas d'amélioration de la motivation, ni du raisonnement, ni de la démarche d'investigation
  - Discussion
    - La formation ne suffit pas, il faut accompagner (comme dans de nombreuses études)
    - Les formations ne portent pas sur la façon de favoriser les apprentissages des élèves ni sur la façon d'enseigner, elles abordent surtout la démarche d'investigation et les connaissances scientifiques

### 2.2.4. CONCLUSION

- La démarche d'investigation comme but spécifique ne présente pas de difficulté particulière, tant qu'elle est enseignée.
- Comme moyen d'apprendre des connaissances en sciences, la démarche d'investigation est efficace si et seulement si elle est guidée.

## 2.3. LES ÉLÈVES APPRENNENT MIEUX EN GROUPE

### 2.3.1. L'IDÉE PÉDAGOGIQUE MAJEURE DU XX<sup>E</sup> SIÈCLE ?

- Roger COUSINET (1881-1973)
- Lev VYGOSTKI (1896-1934) puis Jérôme BRUNER
- Willem DOISE et Gabriel MUGNY, Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, etc.
- Plus de 20 000 références publiées chaque année
- Argument « social » : c'est en travaillant en groupe que les élèves apprendront à travailler voire à vivre en groupe
- Argument « naturaliste » : les enfants interagissent « naturellement »
- Argument « pédagogique » : le travail en groupe représente la possibilité de réaliser des tâches d'apprentissage spécifiques

### 2.3.2. BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

- Une idée pédagogique fondée scientifiquement
- Le coût de la coopération lors de la réalisation d'une tâche scolaire
- L'adéquation groupe-coopération-tâche
- Scénariser le travail en groupe

### 2.3.3 EXEMPLES DE TRAVAUX

- Les principes de KIRSCHNER, SWELLER, KIRSCHNER & ZAMBRANO (2018)

PRINCIPE	DESCRIPTION
Complexité de la tâche	Une collaboration efficace se produit lorsque la tâche est suffisamment complexe pour justifier le surcroît de travail
Guidage et soutien	Lorsque les étudiants font face à une nouvelle situation ou à un nouvel environnement de collaboration, il faut guider la réalisation de la tâche
Expertise du domaine	Plus l'expertise des membres du groupe dans le domaine de contenu est élevée, plus la collaboration est aisée
Compétences en matière de collaboration	Plus l'expertise des membres du groupe pour collaborer est élevée, plus la collaboration est aisée
Taille du groupe	Plus le groupe est grand plus la collaboration est difficile
Rôles au sein du groupe	Si chacun sait précisément ce qu'il a à faire alors la collaboration est aisée
Composition du groupe	Plus la répartition des connaissances entre les membres du groupe est hétérogène, plus la collaboration est difficile
Expérience antérieure de la tâche	Plus les membres de l'équipe ont de l'expérience, plus ils coordonnent leurs actions sur les tâches et plus la collaboration est aisée
Expérience antérieure de l'équipe	Plus les membres de l'équipe ont de l'expérience à travailler ensemble plus la collaboration est aisée

### 2.3.4. CONCLUSION

- Travailler en groupe peut à la fois augmenter l'exigence de la tâche et l'engagement des élèves.
- Le travail en groupe peut fonctionner s'il est nécessaire.
- On peut alors favoriser l'apprentissage en groupe en aidant les étudiants à s'organiser, soit en les guidant, soit en détectant et en répondant à leurs difficultés au fur et à mesure.

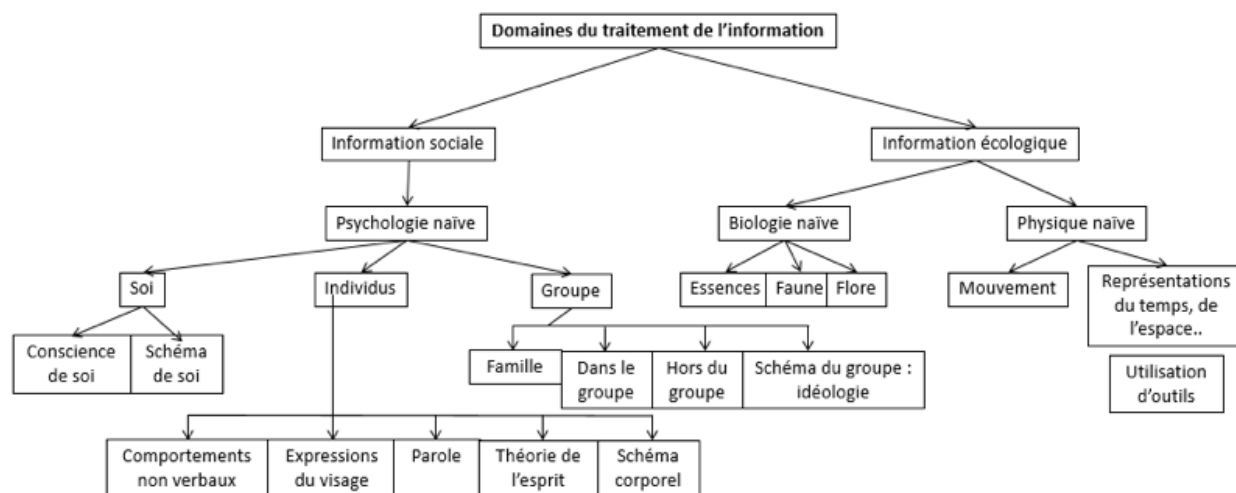
### 3. QUELQUES CONTRAINTES QUI PÈSENT SUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

#### 3.1. CONNAISSANCES PRIMAIRES ET SECONDAIRES

Les apprentissages scolaires obéissent à des contraintes spécifiques, qui les rendent très différents des autres apprentissages (i.e. ceux que l'on peut qualifier d'adaptatifs). Ce point de vue est issu de l'approche évolutionniste en psychologie de l'éducation, tel qu'il est présenté par GEARY (2008), SWELLER (2003, 2015), TRICOT et SWELLER (2014, 2016) ou TRICOT (2012). Selon cette approche, les humains apprennent de manière très différente selon que les connaissances apprises sont primaires, i.e. présentes chez Homo Sapiens depuis les débuts de cette espèce (par exemple la reconnaissance des visages, la parole, que les humains peuvent apprendre, même dans les sociétés sans école) ou au contraire secondaires, i.e. apparues récemment chez Homo Sapiens (par exemple les mathématiques ou la langue écrite, que les humains n'apprennent généralement pas dans les sociétés sans école).

	CONNAISSANCES PRIMAIRES	CONNAISSANCES SECONDAIRES
Utilité	Adaptation à l'environnement social, vivant, et physique	Préparation à la vie future (sociale, de travail)
Attention	Peu importante	Très importante
Apprentissage	Inconscient, sans effort, rapide Fondé sur l'immersion, les relations sociales, l'exploration, le jeu	Conscient, avec effort, lent. Fondé sur l'enseignement, la pratique délibérée, intense, dans la durée
Motivation	Pas besoin de motivation	Motivation extrinsèque souvent nécessaire
Généralisation	Oui	Très difficile

#### EX. DE CONNAISSANCES PRIMAIRES (GEARY, 2008)



### 3.2. LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

- Sont secondaires
- Sont confrontés à des processus d'apprentissage qui ne sont pas adaptatifs
- Sont spécifiques
- Impliquent la mise en œuvre d'apprentissages coûteux
  - qui nécessitent des efforts, du travail
  - du temps
  - de la motivation
  - fondés sur la distinction tâche (moyen) / connaissance (but)
  - mobilise et a des effets sur la représentation de soi et de la tâche
  - alors que ces apprentissages n'ont pas d'utilité immédiate

### 3.2. LES TÂCHES POUR LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Une tâche c'est ce que l'on fait faire en classe aux élèves pour qu'ils apprennent. En classe, on peut quasiment tout le temps, distinguer la tâche (le moyen) et la connaissance à apprendre (le but). Les tâches scolaires sont en nombre limité, la plupart existe depuis des dizaines ou des centaines d'années. L'enjeu de l'enseignement est de concevoir des tâches pertinentes (au service du but d'apprentissage), engageantes (les élèves s'y investissent), et pas trop exigeantes (sinon, toutes les ressources attentionnelles sont dévolues à la tâche, pas à l'apprentissage).

Les principales tâches scolaires sont :

- Les tâches d'étude
  - Écouter un cours
  - Lire un texte
  - Lire un texte procédural
  - Traiter un document multimédia
  - Étudier un cas
- Les tâches de résolution de problème
  - Problèmes « ordinaires »
  - Problèmes mal définis (projets)
  - Problèmes ouverts
  - Exercices
  - Problèmes résolus
  - Diagnostic et détection d'erreurs
- Les tâches de recherche d'information
  - Préparer un exposé
  - Enquête documentaire
- Les tâches de dialogue
  - La co-élaboration
  - L'aide

- Le questionnement
- Les tâches de production
- Les jeux
- Toutes les combinaisons entre tâches

### 3.4. L'INTERACTION TÂCHES SCOLAIRES – NIVEAUX D'ENGAGEMENT

	<b>PASSIF RECEVOIR</b>	<b>ACTIF SÉLECTIONNER</b>	<b>CONSTRUCTIF GÉNÉRER</b>	<b>INTERACTIF COLLABORER</b>
Écouter un cours	Juste écouter	Répéter, apprendre par cœur, prendre des notes verbatim	Reformuler, schématiser, poser des questions	Confronter son schéma avec autrui, fabriquer un schéma ou des notes communes
Lire un texte	Juste lire	Lire à haute voix, souligner, surligner, résumer avec des copié-collés	Auto-explication, fabriquer des tableaux, des schémas, résumer avec ses propres mots	Elaborer et fabriquer sur la contribution de chacun. Mettre en discussion les schémas de chacun
Etc.				

### 4. CONCLUSION

- Enseigner est (aussi) un métier de la conception
  - Nous concevons des situations d'enseignement particulières
  - Pour cela nous avons besoin de connaissances et de méthodes
  - Les modes et les mythes pédagogiques nous font croire en l'existence de solutions standards
- Engager plus les élèves dans l'apprentissage
  - A condition d'être pertinents pour les apprentissages visés (activité correspond l'apprentissage visé)
  - De bien veiller à ne pas ajouter des exigences inutiles
  - Et de ne pas rendre les apprentissages inaccessibles (efforts cognitifs au-delà des ressources cognitives des élèves)

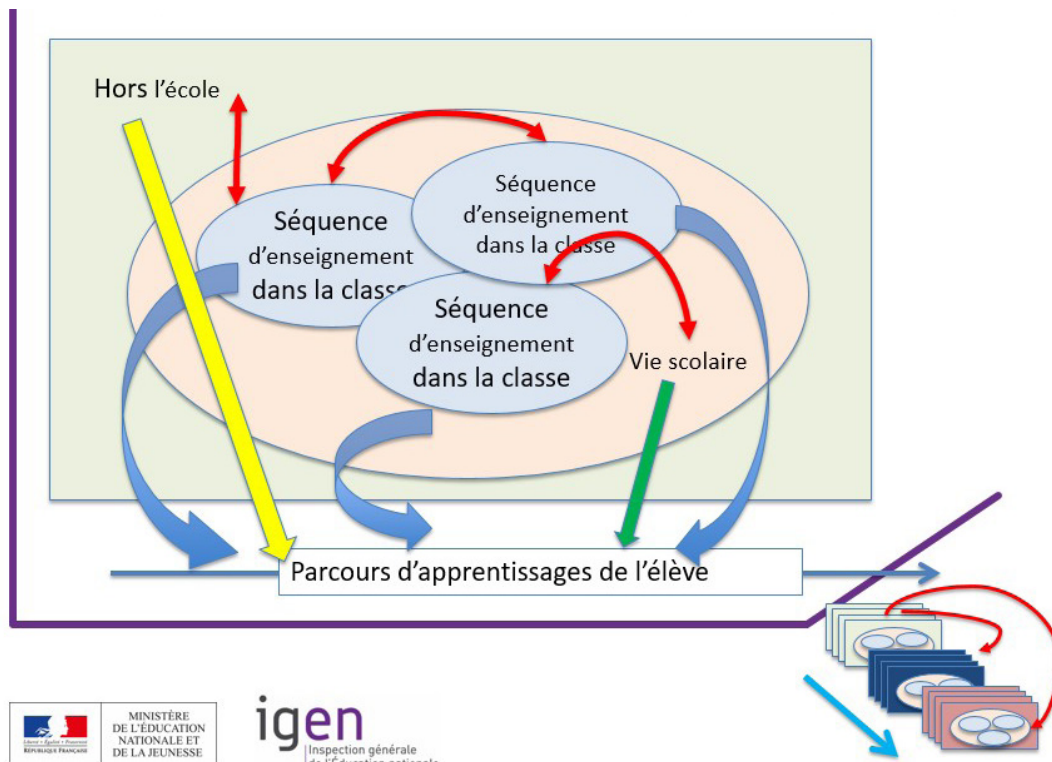


# « LA QUESTION DE L'AMBITION SCOLAIRE DANS LA RÉFLEXION DES ÉQUIPES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIVES »

Conférence de Monique DUPUIS, Inspectrice Générale de l'Education Nationale, Groupe permanent et spécialisé des Sciences et Technologie du Vivant, de la Santé et de la Terre.

- Une question qui concerne tous les élèves et tous les temps scolaires (enseignements, vie scolaire, travail personnel de l'élève)
- Une question qui concerne toute la communauté éducative - qui doit être portée par cette communauté - qui nécessite d'être abordée explicitement dans le cadre de réflexions collectives et individuelles (et pas seulement en cas de problème)
- **C'est principalement dans le quotidien des pratiques pédagogiques et éducatives que se joue la réussite scolaire des élèves**
- **Une approche systémique inscrite dans la continuité des parcours est essentielle**

## L'IMPORTANCE D'UNE VISION ET D'UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE



**igen**  
Inspection générale  
de l'Éducation nationale

- Ambition dans les objectifs / exigence dans les attendus/ bienveillance dans la mise en œuvre
- 4 réciprocity indispensables entre l'enseignant, l'équipe pédagogique et éducative et l'élève :





## L'AMBITION ET L'EXIGENCE POUR TOUS AU CŒUR DE LA RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE (INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE) AU SERVICE DU PARCOURS DE CHAQUE ÉLÈVE

### • L'ambition

- Nécessite de clarifier/expliciter/permettre l'appropriation des objectifs, attendus
- Repose sur les pratiques individuelles des membres de l'équipe éducative et sur la cohérence de ce qui se fait au sein de l'équipe (importance du pilotage)

### • L'exigence

- Ne consiste pas à imposer des activités formelles difficiles à comprendre sans en donner les clés, mais à proposer des activités adaptées aux élèves
- Se traduit par la recherche de l'activité intellectuelle qui fait progresser chaque élève dans la maîtrise des connaissances et des compétences
- Mobilise des compétences professionnelles

## DES OUTILS AU SERVICE DE LA RÉFLEXION INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

### • Le référentiel de l'éducation prioritaire

Ambition et exigence : deux concepts clés réaffirmés dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire

- Priorité 2 du référentiel de l'EP : Conforter une école bienveillante et exigeante (mais toutes les priorités sont concernées par la question de l'ambition). Un enjeu : développer l'ambition et la curiosité des élèves pour les aider à construire leur **parcours d'apprentissages** > permettre l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.



### • Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

[https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

### • La note d'information n°19.02 de mars 2019 sur la motivation et le sentiment d'efficacité des élèves

Les filles plus anxieuses, mais plus motivées que les garçons en sixième

Une baisse de la motivation des élèves socialement différenciée au collège

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

NOTE D'INFORMATION N° 19.02 - Mars 2019

Depp

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE

DEPP-DVE  
61-85, RUE DUTOT  
75732 PARIS CEDEX 13

Directrice de la publication : Fabienne Rosenwald  
Édition : Bernard Javet  
Maquettiste : Frédéric Voiret  
e-ISSN 2431-7692

La motivation et le sentiment d'efficacité des élèves baissent de façon socialement différenciée au cours du collège

## LES DIMENSIONS INTERROGÉES

### Les dimensions interrogées

Dimension	Définition	Exemple d'item
Motivation	Intérêt pour l'activité en soi (en négatif : absence d'intérêt)	J'essaie de bien faire au collège parce que j'apprends des choses qui m'intéressent
Anxiété/doute	Inquiétude liée au contexte scolaire	Lorsque j'apprends une leçon, j'ai peur de ne plus la savoir au moment où je serai interrogé(e)
Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) – « Scolaire »	Croyance de l'élève dans sa capacité de réussir en contexte scolaire	Vous sentez-vous capable de réussir en mathématiques ?
Sentiment d'efficacité personnel (SEP) – « Social »	Croyance dans la capacité à entretenir des relations sociales, à défendre ses idées	Vous sentez-vous capable de soutenir vos idées quand des camarades de classe sont en désaccord avec vous ? Vous sentez-vous capable de tenir une conversation avec d'autres personnes (des gens de tous âges) ?
Sentiment d'efficacité personnel (SEP) – « Autorégulation »	Capacité à résister à la pression des pairs	Vous sentez-vous capable de résister à l'influence de vos camarades qui vous pousseraient à fumer des cigarettes ?

## LA RÉFLEXION PÉDAGOGIQUE (INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE) AU CŒUR DE L'AMBITION ET DE L'EXIGENCE SCOLAIRE POUR TOUS

### • Mobilisation de compétences professionnelles

- « Avoir de l'ambition scolaire pour les élèves scolarisés dans un REP+, ce n'est pas faire comme si on n'était pas en éducation prioritaire mais c'est consacrer une attention spécifique et soutenue à la construction des parcours d'apprentissages qui permettent à chaque élève de réussir à atteindre les objectifs fixés. Cette construction ne peut se faire de façon pertinente que si l'équipe pédagogique et éducative s'empare de la part d'autonomie qui lui est attribuée pour mettre en œuvre des pratiques adaptées au contexte local, tout en se situant dans le cadre fixé par le référentiel. »
- « Elle ne peut se faire également que dans le cadre d'une démarche dynamique de concertation et de co-construction, dont les piliers sont notamment les diagnostics partagés, des actions placées en perspective des objectifs, une autoévaluation des résultats permettant une adaptation régulière des pratiques. » Rapport IGEN – 2016 – Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique

Mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'éducation prioritaire : suivi du volet pédagogique

### • Importance du travail collaboratif et du pilotage de proximité

## **ENTREtenir LA CONFIANCE ET CULTIVER L'AMBITION SCOLAIRE AU QUOTIDIEN : RÉFLEXIONS PARTAGÉES ET POINTS DE VIGILANCE**

- Un enjeu et un objectif à ne pas perdre de vue : la maîtrise du S3C
- Mise en œuvre dans la classe :
  - des activités pédagogiques diversifiées et adaptées aux élèves
  - des objectifs clairs et pensés à différentes temporalités
  - une évaluation au service des apprentissages
- Importance de la réflexion et de la dynamique collective :
  - une réflexion collective centrée sur le parcours d'apprentissages de l'élève
  - une équipe enseignante et éducative qui donne à voir son regard croisé sur chaque élève et la cohérence de ses actions
  - des conseils de classe et des bulletins qui traduisent le regard collectif sur l'élève et qui valorisent ses compétences
  - des entretiens avec les familles qui permettent une appropriation des enjeux pour une réelle mise en synergie des actions

## **L'IMPORTANCE D'UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE > UNE DÉMARCHE COLLECTIVE À METTRE EN ŒUVRE**

- **Se questionner (collectivement et individuellement)**
  - Quelle représentation a-t-on de l'ambition scolaire ? Partage-t-on cette représentation ?
  - Comment permettre l'inscription de tout élève dans une dynamique de progrès relativement à lui-même ?
  - Prend-on en compte les différentes échelles spatiales et temporelles du parcours de l'élève dans la réflexion sur son ambition ?
  - Sur quels principes communs prendre appui ? Quelles priorités se donne-t-on ?
  - L'évaluation est-elle au service des apprentissages ? Quelle place donne-t-on à l'erreur ?
  - Quelle place est donnée aux compétences dans les apprentissages ? Quelles sont les représentations des élèves par rapport à l'évaluation par compétences ?
  - Quel est le poids des implicites dans les pratiques de classes et l'évaluation ?
  - Comment fait-on vivre la progressivité des apprentissages et du regard porté sur l'élève au cours de sa scolarité ? A-t-on une vision réellement systémique du parcours de l'élève et de l'apport de chaque membre de l'équipe pédagogique et éducative au cours de sa scolarité ?
  - Comment pense-t-on collectivement le travail personnel de l'élève pour faire en sorte qu'il n'accroisse pas les inégalités sociales ?
  - Comment permet-on à l'élève de s'approprier son profil de compétences ? Quelle place et quelle visibilité donne-t-on aux compétences développées hors des temps stricts d'enseignement ? Quelle valeur donne-t-on aux différents apprentissages scolaires ?
  - Quelle image donne-t-on de l'équipe pédagogique et éducative ? (cohérence des actions, etc.)
  - Comment peut-on créer (ou renforcer) l'alliance éducative avec les familles ?

## L'IMPORTANCE D'UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE

- **Etablir un diagnostic partagé (constats, observations, représentations, ...)**
  - En ne perdant pas de vue l'approche systémique au service du parcours de l'élève
  - En identifiant les leviers et les freins
  - En rendant explicite ce qui est implicite
- **Concevoir et mettre en œuvre un plan d'actions**
  - Modalités – objectifs et attendus – temporalité/échéance – ressources internes et externes – besoins de formation
- **Réaliser un bilan et le partager – évaluer et valoriser le travail effectué**

## QUELQUES LEVIERS POUR LE TRAVAIL COLLABORATIF

- Une construction conjointe des échelles descriptives pour évaluer les compétences des élèves, menée dans une logique de continuité du parcours de l'élève (concourent réellement à donner du sens au parcours des élèves et à renforcer la cohérence et la continuité des apprentissages entre école et collège)
- Un accompagnement, formation, réflexion partagée sur l'importance de l'explicitation et sur le poids des implicites
- Une réflexion collective sur les écrits portés sur les copies d'élèves, sur les écrits destinés aux familles, sur la forme des bilans et des bulletins
- Modalités :
  - L'intérêt d'un travail collaboratif sur un temps filé permet un enrichissement réciproque des pratiques et de la réflexion
  - L'importance de la recherche-action
  - L'intérêt d'un travail collaboratif entre cycles différents
  - L'importance du projet de réseau
- Des observations croisées, avec des focales définies auparavant, sont l'occasion d'un diagnostic partagé, lesquelles sont analysées afin d'identifier des compétences qui sont alors reconnues par le groupe d'enseignants des deux degrés comme transversales et non disciplinaires
  - faire évoluer les représentations / prendre conscience de ce que vivent les élèves au cours d'une journée / prendre conscience du poids des implicites
  - intérêt des observations croisées entre des niveaux scolaires très différents
- Une analyse réflexive partagée autour du visionnage d'une vidéo de séquence pédagogique en situation
  - partager et confronter les perceptions, les approches, les analyses
  - prendre conscience des implicites et des différences qu'il peut y avoir dans ce que l'on met derrière des mêmes termes

**Un exemple : travailler l'exigence et l'ambition à travers les activités de recherche menées dans les différents champs disciplinaires :**

### QUELLE COMPÉTENCE DU SOCLE CCC ?

*Quelle contribution à cette compétence ?  
Quel objectif de formation ?*

### QUELLES MODALITÉS ET QUEL CONTEXTE POUR L'ACTIVITÉ ?

*Forme de  
questionnement - activité  
individuelle ou collective  
- aides - différenciation -  
production attendue*

### QUELS ATTENDUS ? QUELLE VALORISATION ?

### QUELLE PLACE DANS LE PARCOURS DE L'ÉLÈVE ?

*Quels acquis et maîtrise de l'élève avant l'activité ?  
Quels apports nouveaux ?*

### QUEL SENS ET QUELLE MOTIVATION POUR L'ÉLÈVE ? QUELLE MISE EN PERSPECTIVE ?

## **QUELLES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES MISES EN JEU ?**

### **• 10. Coopérer au sein d'une équipe**

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.

### **• 4. Prendre en compte la diversité des élèves**

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.

### **• 14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel**

- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

### **• P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves**

- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun.
- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.
- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.
- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

### ***Un exemple : développer l'ambition à travers le « dispositif devoirs faits »***

#### **• Priorité 2 du référentiel de l'EP**

- L'accompagnement du travail personnel des élèves est organisé. Il vise à renforcer l'explicitation des démarches d'apprentissage des élèves et leur engagement dans le travail scolaire.

#### **• 6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques**

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.

#### **• P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves**

- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

#### **• P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves**

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.

***monique.dupuis@education.gouv.fr***

# « COMMENT MAINTENIR ET RENFORCER LE LIEN À L'ÉCOLE ET AUX ÉTUDES DE LA MATERNELLE À LA FIN DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE ? »

Philipp ROCHER (coordonnateur REP+, FAEP), Florence ROURA (professeure certifiée d'anglais, FAEP), Florence POLI (coordonnatrice ULIS SAS).

## DEBAT MOUVANT

### POINTS DE RÉFLEXION

- Une Ecole en crise dans une société en crise, une analyse de Michel DEVELAY dans *Donner du sens à l'école* [2007]
  - L'Ecole fait face à une **crise des valeurs socio-culturelles** ; elle répond à des questions que les élèves ne se posent pas et ne répond pas aux questions qu'ils évoquent. Elle conduit à penser dans le long terme alors que notre société du zapping valorise l'instant présent. Comment alors faire se rejoindre les valeurs de la société et celles de l'Ecole ?
  - Ecole et monde du travail affichent et véhiculent deux logiques contradictoires à l'égard des savoirs : apprendre dans le monde du travail finalise les savoirs qui sont en relation directe avec les questions que l'on se pose, alors qu'apprendre à l'école sous-entend une progressivité dans les acquisitions au risque de faire perdre le sens de ce que l'on apprend. Comment alors concilier la **dimension professionnalisante de l'école** avec le rapport au savoir ?
- Selon Jean-Yves ROCHEX [2016], **cerner la notion du sens** est essentiel
  - L'Ecole est de plus en plus exigeante dans ses attentes mais n'enseigne pas forcément à la hauteur de ces exigences
  - Tous les élèves n'interprètent pas de la même façon une activité pédagogique. Comme l'explique Philippe PERRENOUD [1995], le sens n'advient pas mécaniquement.
  - Il est donc nécessaire de considérer le rapport entre l'intention et l'action, de différencier ce que l'on cherche à enseigner et ce que l'on met en œuvre pour y parvenir, et l'explicitier aux élèves.
- Le rapport à l'école, le rapport au savoir
  - Selon l'INSEE, un élève est en moyenne aidé 15 heures par mois pour faire ses devoirs (19 heures en élémentaire, 14 heures au collège, 6 heures au lycée général). Cette aide est assurée par les mères à hauteur de 95% en primaire, 84% au collège et 53% au lycée. La mobilisation familiale s'accroît et le suivi se fait de manière plus intense, quelles que soient les catégories sociales. Ces résultats déconstruisent le mythe de la démission généralisée des familles populaires quant aux apprentissages.
  - Néanmoins, ces **influences familiales** mènent parfois à des dissonances entre logiques familiales et logiques scolaires alimentant des malentendus scolaires chez certains enfants des catégories populaires.
  - Comment faire adhérer l'élève à son projet d'enseignement, tout en lui permettant de se mettre à distance afin d'analyser et de transférer les situations vécues ?

### MISES AU POINT DE VOCABULAIRE

- Le savoir ou les savoirs ? Selon Michel DEVELAY [1996] ([Olivier MAULINI 2009]), « on pourrait distinguer aux deux extrêmes d'un gradient des familles dans lesquelles le rapport au savoir est un rapport d'usage et des familles dans lesquelles il est un rapport de distinction. Dans les premières, le savoir permet de faire. On cherche à savoir pour agir. Dans les secondes, le savoir permet de se distinguer. On cherche à savoir pour montrer que l'on sait. »

- Les élèves issus de milieux populaires satisfont aux exigences de l'école, « ils font ce qu'on leur dit de faire, au niveau des gestes, davantage qu'au niveau des activités cognitives » (CHARLOT, BAUTIER & ROCHEX) là où les autres débusquent les savoirs à s'approprier. Ils travaillent pour l'école et non à l'école.

**CONSTAT :** ambivalence des attentes par rapport à l'école (confiance, rapport instrumental et défiance, désinvestissement et surinvestissement, malentendus)

### VISIONNAGE DE CAPSULES VIDEO

- Paroles de parents qui confirment un rapport utilitaire à l'école, une confiance en l'enseignant (relations personnelles) et un décalage des attentes. Différence de perception et de fréquentation entre école et collège.
- Paroles d'enfants qui expriment leurs attentes propres en regard de celles proposées par l'école.
- Parole d'un chef d'établissement qui met l'accent sur la prise en compte de l'élève au travers de l'accueil et de la considération : importance d'un regard positif inconditionnel tout en maintenant un cadre et un niveau d'exigences.

### IMPACT SUR L'AMBITION SCOLAIRE

- Pour bon nombre d'élèves issus des classes populaires et leurs parents, l'école sert à « avoir un bon métier ».
- Néanmoins, on constate que l'auto-censure est un mécanisme à l'œuvre en éducation prioritaire ; elle prend racine dans le sentiment d'incompétence, dans la peur de l'échec, dans la différence avec le groupe (qui peut même mener jusqu'au conflit de loyauté) et est alimentée par un système de modèles et de contre-modèles : « effet leader », « effet mode », « effet quartier »...

### COMMENT AGIR ? DES PISTES

#### QUELQUES POINTS DE VIGILANCE

- Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON dès 1970 ciblent « l'indifférence aux différences » comme source principale d'inégalités : « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, le système d'enseignement exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas ». Jean-Yves ROCHEX évoque l'idée du « délit d'initié » dès lors que les réelles attentes de l'école ne sont pas explicitées. C'est l'illusion de transparence.
- La différenciation pédagogique mène parfois à des contrats « didactiques différentiels » : les élèves les plus en difficulté sont confrontés à des exigences d'apprentissage de plus en plus minorés ». (Jean-Yves ROCHEX)
- Les directives préconisant la mise en activité des élèves peuvent paradoxalement mener à favoriser le « faire » au détriment du « penser », et de fait les élèves n'entrent pas dans la culture « cognitive » de l'école.
- Les échanges langagiers élèves/élèves, élèves/enseignants jouent un rôle important la construction de « l'apprendre à penser » (langage de secondarisation, cf. les travaux d'Elisabeth BAUTIER).

#### QUELQUES ACTIONS POSSIBLES

- **Rétablir l'enjeu de l'apprentissage en mettant en place des situations qui :**
  - favorisent la motivation interne et le plaisir (voir les travaux de Daniel FAVRE) et le questionnement sur son apprentissage ;
  - font percevoir l'apprentissage comme un « processus d'appropriation de l'expérience humaine » (L. VYGOTSKI) ;

- différencient les tâches de bas niveaux permettant l'automatisation des procédures des tâches de haut niveau renvoyant à une mise en action cognitive ;
  - prennent place dans une pédagogie de projet qui redonne du sens à l'objet de savoir tout en rendant l'élève acteur de son apprentissage et l'enseignant formateur.
- **Changer nos représentations en :**
- considérant les difficultés des élèves plutôt que des élèves en difficulté (cf JF BLIN) ;
  - s'appuyant sur le collectif classe pour privilégier les échanges cognitifs ;
  - utilisant l'évaluation comme outil d'apprentissage.

## MISE EN ACTIVITE DE L'ATELIER

### DÉGAGER SOIT UNE PROBLÉMATIQUE PARTICULIÈRE, SOIT REPÉRER DES ÉLÉMENTS FAVORISANT LA MISE EN ACTIVITÉ COGNITIVE DES ÉLÈVES.

- un texte et une vidéo d'Elisabeth BAUTIER dont le thème était « Apprendre pour parler et parler pour apprendre »,
- deux schémas : « créer les conditions de l'apprentissage » (JF BLIN) et « la difficulté scolaire » (Marie EMPAIN)
- le témoignage d'une collègue sur le rapport au savoir transmis aux parents d'élèves
- une des pistes d'activités données par Jacques BERNARDIN pour favoriser la motivation des élèves

### EFFETS ATTENDUS

- S'approprier des documents
- Mettre les participants dans une situation comparable à celle des élèves en situation de recherche

## POUR ALLER PLUS LOIN

- **Padlet de l'atelier :** <https://padlet.com/FRoura/Atelier1>



The screenshot shows a Padlet board with the following content:

- Documents de l'atelier:** Includes a PDF 'Fiche distribuée dans l'atelier' and a 'Diaporama' with the title 'Comment maintenir et renforcer le lien à l'école et aux études de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire?'.
- Du côté des chercheurs:** Features a video by Jean-Yves Rochex titled 'Entrer dans la culture de l'école' and a video by Séverine Kokpo titled 'Investissement des familles dans le travail à la maison'.
- Documents de l'activité de groupe:** Contains a 'Schéma' for 'Groupe 1', 'Schémas et consignes' for 'Groupe 1', and a 'Texte de Jacques Bernardin' for 'Groupe 2'.
- Rendus de l'activité de groupe:** Shows handwritten notes for 'Groupe' and 'Groupe 2'.
- Document support rendu:** Includes a 'Fiche cadre'.
- Synthèse totale:** Features a 'Pistes retenues' table.



- **BARTH, BM**, *Elève chercheur, enseignant médiateur*, 2013
- **BAUTIER, E et RAYOU, P**, *La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves*, 2013
- **BAUTIER, E**, *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès l'école maternelle*, 2006
- **BERNARDIN, J**, *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, 2013
- **CHARLOT, B**, *Du rapport au savoir*, 1997
- **DEVELAY, M**, *Donner du sens à l'école*, 2007
- **KAKPO, S**, *Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires*, 2012
- **LAHIRE, B**, *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, 1998
- **MAULINI, O**, *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire*, 2009
- **NIMIER, J**, *Les maths, le français, les langues... A quoi ça me sert ?* 1986
- **PERRENOUD, P**, *La pédagogie à l'école des différences*, 1995
- **PLAISANCE, E, VIAL et M, BEAUVAIS, J**, *Les mauvais élèves*, 1973
- **PUREN, C**, « *Se former à la pédagogie de projet* », Formation IF Fès 8-10 avril 2013
- **ROCHEX, JY**, *Les politiques d'individualisation dans les écoles : conceptions, débats et controverses*, 2016
- **Cahier pédagogique n°517**, décembre 2014, « *Tout commence à la maternelle* »
- **Nouvel Obs**, 26 février 2018 : « *Si je travaille bien à l'école, vais-je trahir mes parents ?* »

#### **POUR NOUS CONTACTER**

- **Accompagnateurs REP+** : rep-plus.accompagnateurs@ac-montpellier.fr
- **Philipp ROCHER** : philipp.rocher@ac-montpellier.fr
- **Florence POLI** (coordinatrice ULIS à l'ULIS SAS du lycée Léonard de Vinci) : florence.poli@ac-montpellier.fr
- **Florence ROURA** : florence.roura@ac-montpellier.fr

# « ŒUVRER POUR L'AMBITION DES FILLES ET LA RÉUSSITE DES GARÇONS »

Marcel BULTHEEL, IEN IO, référent académique filles-garçons

Caroline GUILHAUMOU (professeure certifiée d'histoire-géographie-EMC ; FAEP)

Arnaud VINCENT (professeur des écoles ; FAEP)

## POINTS DE RÉFLEXION

- Dans les systèmes éducatifs mixtes, les filles et les garçons reçoivent un enseignement considéré comme identique mais qu'en est-il réellement ?
- On s'aperçoit que malgré une meilleure réussite des filles à l'école, elles sont toujours sous-représentées dans les filières prestigieuses et porteuses d'emploi et elles rencontrent plus de difficultés dans leur trajectoire professionnelle. Pourquoi ?
- Comment faire évoluer les représentations genrées pour qu'elles ne soient pas un obstacle aux lois ?

## MISE AU POINT DE VOCABULAIRE

- **Un stéréotype est une idée toute faite, une croyance fortement partagée**
  - Composante cognitive des préjugés, les stéréotypes sont des « théories implicites de la personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien propre » (Jacques-Philippe LEYENS, Sommes-nous tous des psychologues : approche psychosociale des théories implicites de la personnalité 1983).
  - Les stéréotypes sont des raccourcis cognitifs qui permettent de catégoriser les individus. Ils sont composés de croyances, et ont un caractère réducteur, qui a pour effet d'éliminer les nuances, d'attribuer une image générale à toutes les personnes d'un même groupe. Ils peuvent être négatifs ou positifs.
- **Un stéréotype sexiste attribue à une personne des caractéristiques en fonction de son sexe.**

## CONSTAT : une socialisation différentielle à l'école

- Occupation différente de la cour
- Attente différente en classe
- Répartition de la parole
  - Interactions maître-élève
  - Interactions entre pairs
- Les représentations sexuées dans les manuels scolaires
- Des sanctions différentes

## RÉUSSITE FILLES/GARÇONS ET ORIENTATION

- Une meilleure réussite des filles aux DNB et au baccalauréat
- Des stéréotypes ancrés chez les élèves qui ont des conséquences sur leurs performances
- Des poursuites d'études dans le supérieur différentes
  - Pour les filles : lettres, sciences humaines, droit, santé
  - Pour les garçons : sciences, formations technologiques
- Une insertion professionnelle différente :
  - Pour les filles : dans les métiers des services
  - Pour les garçons : dans les métiers de la production

## AGIR ET ÊTRE VIGILANT SUR

- les affichages pédagogiques (classe / établissement)
- les énoncés des exercices et les travaux proposés
- l'organisation des espaces dans la classe et dans l'établissement
- la circulation de la parole et les interactions entre les élèves
- les évaluations et appréciations
- les gestes professionnels

## QUELQUES AUTRES ACTIONS POSSIBLES POUR UNE ORIENTATION PLUS ÉGALITAIRE

- **participer à des concours**
  - exemples d'actions : « Les Olympes de la parole », « Conjuguez les métiers du bâtiment au féminin », « ZéroCliché pour l'égalité filles-garçons » ;
- **lutter contre les préjugés d'orientation**
  - témoignages
  - visites d'entreprises
  - salon des métiers

## POUR ALLER PLUS LOIN

- **Site académique** : <http://www.ac-montpellier.fr/cid87658/egalite-filles-garcons.html>
- **GAUSSEL Marie**, *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*, dossier de veille de l'ifé, n°112, octobre 2016
- **ANKA IDRISSE Naïma**, *Enseigner l'égalité Filles-garçons*, Dunod, collection « la boîte à outils du professeur », 2018
- *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif*, [Education & Formations n°96, 97 et 98], Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2018, téléchargeable sur <https://www.education.gouv.fr/cid127181/l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-entre-les-femmes-et-les-hommes-dans-le-systeme-educatif.html>
- *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'université*, brochure académique, téléchargeable sur le site de l'académie de Montpellier [http://cache.media.education.gouv.fr/file/Egalite\\_Filles\\_Garcons/16/6/brochure\\_filles\\_garcons\\_560166.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Egalite_Filles_Garcons/16/6/brochure_filles_garcons_560166.pdf)
- **Rapport du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes** : « Formation à l'égalité filles-Garçons » février 2017 <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/travaux-du-hcefh/article/rapport-formation-a-l-egalite>
- **Formation au PAF**: dispositif « Transmettre et diffuser une culture de l'égalité »

## POUR NOUS CONTACTER

- **Marcel BULTHEEL**, IA-IO, référent mixité: [marcel.bultheel@ac-montpellier.fr](mailto:marcel.bultheel@ac-montpellier.fr)
- **Caroline GUILHAUMOU**, [caroline-marie.chamorin@ac-montpellier.fr](mailto:caroline-marie.chamorin@ac-montpellier.fr)
- **Arnaud VINCENT**, [arnaud.vincent@ac-montpellier.fr](mailto:arnaud.vincent@ac-montpellier.fr)
- **CAPEB Confédération de l'Artisanat et des Petites Entreprises du Bâtiment** : [capeb-herault.fr](http://capeb-herault.fr)

# « QUELS GESTES PROFESSIONNELS AU SERVICE DE L'ASSIDUITÉ SCOLAIRE ? »

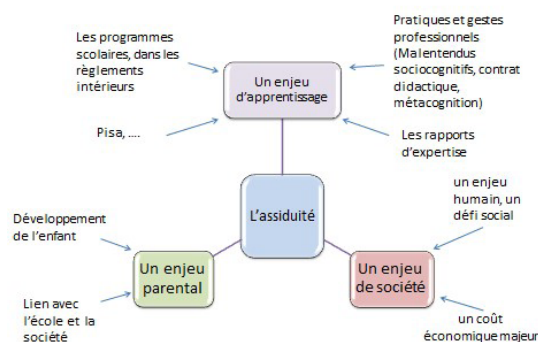
Patrice CAZES, professeur certifié de SVT, FAEP

## DEFINITION DE L'ASSIDUITE SCOLAIRE

L'assiduité, un mot polysémique.

Définition des gestes professionnels de l'enseignant.

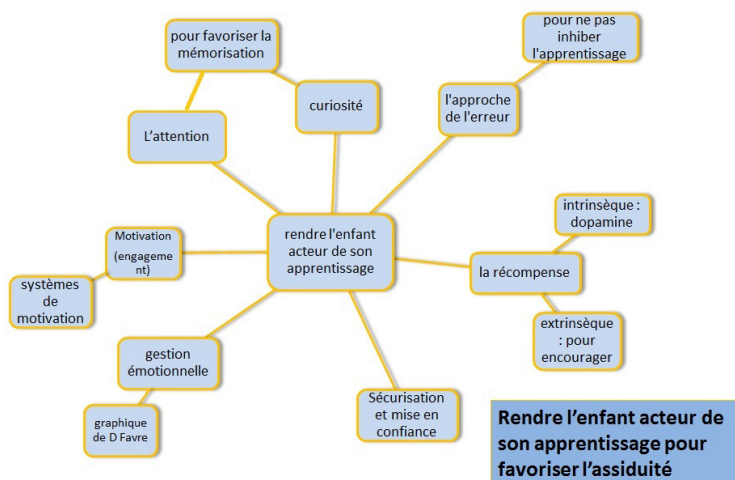
- Comment par nos gestes, nos perceptions de l'élève, nos étayages, nos aides, notre bienveillance, ... nous pouvons favoriser l'assiduité des élèves en classe, afin qu'ils fournissent un travail bénéfique pour leur construction psycho-cognitive et leur réussite.
- **Deux niveaux de perception de l'assiduité scolaire :**
  - le faire
  - le savoir-faire (le sens de la tâche)
- **Deux niveaux d'impact, préventif et de remédiation :**
  - sur le décrochage scolaire (cognitif)
  - sur les élèves perturbateurs (violence éventuelle)



## ENJEUX DE L'ASSIDUITÉ (LUTTER CONTRE LE DECROCHAGE SCOLAIRE)

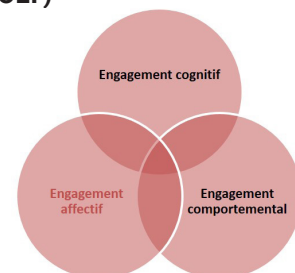
La lutte contre le décrochage concerne tous les territoires, toutes les catégories de la société et toutes les formations. Au-delà de la question des apprentissages, la lutte contre le décrochage interroge la relation des élèves à l'école en tant qu'institution.

## APPORTS DE LA RECHERCHE POUR FAVORISER L'ASSIDUITÉ



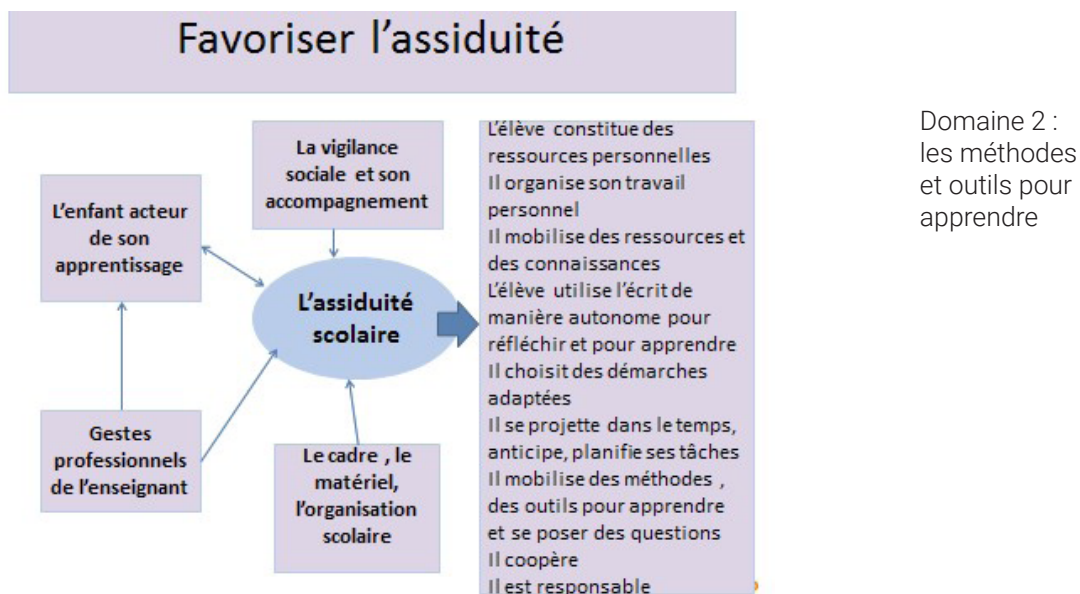
Les neurosciences cognitives et les sciences de l'éducation pour comprendre pourquoi et comment par nos gestes professionnels on peut favoriser l'assiduité.

**Trois niveaux d'engagement nécessaires à l'apprentissage (Séverine THIBOUD et Sylvain JOLY)**



**Les apports des sciences cognitives :** comprendre le fonctionnement cognitif et psychosocial d'un enfant/adolescent pour le rendre acteur de son apprentissage. Etudier l'héritage phylogénétique, la plasticité cérébrale, la mémoire de travail, l'attention, la curiosité, la consolidation, l'automatisation, le plaisir d'apprendre, la motivation, l'approche de l'erreur, le développement de la métacognition.

**Les apports des sciences de l'éducation :** permettre l'adaptation de l'enfant au système éducatif, favoriser la secondarisation, favoriser l'autonomie avec une vigilance sociale, travailler les gestes professionnels au regard des postures de l'élève et de l'enseignant (tissage, étayage, pilotage, climat scolaire).



**BILAN DES INVARIANTS DES GESTES PROFESSIONNELS POUR FAVORISER L'ASSIDUITÉ SCOLAIRE EN CLASSE ET RENDRE L'ENFANT ACTEUR DE SON APPRENTISSAGE**

- Sécuriser (bienveillance et exigence)
- Ritualiser
- Provoquer l'engagement (curiosité, motivation, attention, diversification...)
- Favoriser l'autonomie
- **Expliciter (critères de réussite pour une compétence, percevoir les implicites et permettre la secondarisation)**
- **Donner du sens aux apprentissages**
- **Responsabiliser**
- **Accompagner, faciliter la compréhension, comprendre les difficultés des élèves (choix des étayages, percevoir les implicites...)**
- Faire confiance et induire la confiance
- Provoquer l'exploitation des ressources internes

- Favoriser la consolidation et l'automatisation (des savoirs et des savoir-faire)
- Reconsidérer l'évaluation (exploiter l'erreur, évaluer pour apprendre)

« Ce qu'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même », **KANT, E, Traité de pédagogie, (1803)**

### Quatre piliers de l'apprentissage

Les neurosciences cognitives ont identifié au moins quatre facteurs qui déterminent la vitesse et la facilité d'apprentissage:

- **L'attention**
- **L'engagement actif**
  - importance de l'évaluation et de la méta-cognition
- **Le retour d'information**
  - signaux d'erreurs
  - motivation et récompense
- **La consolidation**
  - L'automatisation: transfert du conscient au non-conscient, et libération de ressources.
  - Le sommeil

Stanislas Dehaene – Chaire de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France

[https://padlet.com/patsi\\_cazes/lgvoveqo1e2v](https://padlet.com/patsi_cazes/lgvoveqo1e2v)



## BIBLIOGRAPHIE, SITOGRAFIE

- **Padlet de l'atelier** : [https://padlet.com/patsi\\_cazes/lgvoveqo1e2v](https://padlet.com/patsi_cazes/lgvoveqo1e2v)
- **Référentiel de l'éducation prioritaire**
- **Bibliographie**
- BERNARDIN, Jacques, Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires, 2013
- BLIN Jean-François, GALLAIS-DEULOFEU Claire, Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires, 2001
- FAVRE Daniel, Eduquer à l'incertitude, 2016
  - Cessons de démotiver les élèves, 2015
  - Transformer la violence des élèves, 2007
- KAKPO Séverine, Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires, 2012
- PÉRIER Pierre (coord.), L'autonomie de l'élève : émancipation ou normalisation ?, Recherches en éducation N°20 - Octobre 2014
- TARDIFF Éric, DOUDIN Pierre-André (dir.), Neurosciences et cognition. Perspectives pour les sciences de l'éducation, 2016
- Intelligence, notre cerveau a-t-il atteint ses limites ?, Dossier Pour la Science N°92 - juillet - septembre 2016

- Développer des pratiques pédagogiques renforçant l'autonomie des élèves Ifé, Assises de l'Éducation prioritaire, 2013
- Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève, Dossier de veille Ifé n° 111 juin 2016
- L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves, Dossier de veille Ifé n° 119 juin 2017
- MEN, Tous-mobilises-pour-vaincre-le-décrochage-scolaire, Dossier de présentation novembre 2014
  
- **Vidéos :** Ifé Néopass
- **Sitographie :**  
<https://apprenance-grenoble.fr/>  
<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10796.pdf>

### **POUR NOUS CONTACTER**

- [rep-plus.accompagnateurs@ac-montpellier.fr](mailto:rep-plus.accompagnateurs@ac-montpellier.fr)
- [patrice.cazes@ac-montpellier.fr](mailto:patrice.cazes@ac-montpellier.fr)

# « LES RITUELS EN MATHÉMATIQUES »

Sylvain COLLÉ (professeur certifié de mathématiques ; FAEP) Alexia MOURGUES (professeure PLP de mathématiques ; FAEP)

## POURQUOI FAIRE DES RITUELS EN MATHÉMATIQUES ?

- Préconisation dans les textes (BO 25 avril 2018) et dans le rapport Villani-Torosian : « ... le développement des automatismes de calcul par des pratiques ritualisées qui en favorisent la mémorisation, libèrent l'esprit des élèves et facilitent la résolution de problèmes »
- Apport des neurosciences

### Quatre piliers de l'apprentissage

Les neurosciences cognitives ont identifié au moins quatre facteurs qui déterminent la vitesse et la facilité d'apprentissage:

- **L'attention**
- **L'engagement actif**
  - importance de l'évaluation et de la méta-cognition
- **Le retour d'information**
  - signaux d'erreurs
  - motivation et récompense
- **La consolidation**
  - L'automatisation: transfert du conscient au non-conscient, et libération de ressources.
  - Le sommeil

Stanislas Dehaene – Chaire de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France

## QUAND FAUT-IL PROPOSER DES RITUELS ?

- Les rituels peuvent être proposés dès le début de la séance sous la forme d'une ou plusieurs diapositives projetées (ou des questions écrites au tableau) pour mettre directement les élèves en activité.
- Les élèves disposent d'un laps de temps assez court (3 à 5 minutes) pour faire le travail demandé.
- La correction prend ensuite 2 à 3 minutes : projetée, TBI, etc.
- Il est aussi possible de proposer ces rituels à la fin d'une séance

## A QUEL MOMENT DE L'APPRENTISSAGE PEUT-ON PROPOSER CES RITUELS ?

Il est préférable de proposer les rituels en décalé par rapport à la séquence travaillée en classe pour travailler les compétences.

Différentes stratégies sont possibles :

- Avant l'étude d'une notion : diagnostiquer - consolider les prérequis - anticiper et préparer l'étude d'une notion
- Pendant : s'appropriier les notions, s'entraîner
- Après : Réinvestir et consolider les acquis



## QUELS SONT LES AVANTAGES DE CETTE DÉMARCHE ?

- Proposés en début de séance, les rituels facilitent la gestion de début de séance afin de mettre efficacement la classe en activité.
- Selon la mise en forme choisie (diapositives, questions orales), les rituels peuvent permettre de dynamiser le cours du professeur, de motiver les élèves et de stimuler leur concentration.
- Les rituels favorisent le raisonnement en minimisant l'obstacle du formalisme.
- Les rituels développent les images mentales et permettent un ancrage dans le temps des notions développées.

## QUELQUES SITES RESSOURCES

- **Le padlet contenant toutes nos ressources sur les rituels en mathématiques :**

[www.bit.ly/rituelsmaths](http://www.bit.ly/rituelsmaths)



- **Site de l'IFE (centre Alain Savary) sur les rituels en mathématiques**

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/travailler-sur-ce-qui-donnent-lieu-a-de-fortes-inegalites/mathematiques-en-education-prioritaire/reportage-argenteuil/des-scenarios-de-formation-1/utiliser-des-rituels-en-mathematiques-au-cycle-ii-et-au-cycle-iii>



- **Conférence de Denis Butlen sur le calcul mental**

<https://www.youtube.com/watch?v=CXAGnxQKLJI>



## QUELQUES EXEMPLES DE SITES PROPOSANT DES RESSOURCES PRÊTES À L'EMPLOI SUR LES QUESTIONS-FLASHS

On peut trouver des diapositives déjà préparées et modifiables, ou bien des exercices en ligne, vidéo-projetables, des fiches à imprimer...

- **Académie Orléans Tours :** calcul mental en cycle 3, fiches de calcul mental

[http://maths.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/math/Dossiers\\_acad%C3%A9miques/Liaisons/ecole\\_college/calc-ment/25-calculmentalCM2.pdf](http://maths.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/math/Dossiers_acad%C3%A9miques/Liaisons/ecole_college/calc-ment/25-calculmentalCM2.pdf)



- **Le site automaths (cycle 2 ; 3 et 4)**

<http://www.automaths.com/index.php?rub=192>

- **La page mathématiques de l'académie de Montpellier**

<http://disciplines.ac-montpellier.fr/mathematiques/calcul-mental>



- **Le site Toutatice (cycle 4)**

<http://edition.toutatice.fr/portail/cms/espace-educ/pole-sciences/mathematiques/groupe-de-production/mini-sites-publies.1385374708982/rituels-au-college>

- **Le site Maths mentales (cycle 3 et 4)**

<http://mathsmentales.net/>

# « DÉVELOPPER UNE CULTURE LITTÉRAIRE AMBITIEUSE : QUELLES STRATÉGIES POUR ENTRER DANS LES TEXTES ? »

Carine PRESSACCO (professeure certifiée de Lettres, FAEP),  
Sandrine VALLIER-PETIT (professeure certifiée de Lettres, formatrice)



**LE CINÉMA, VECTEUR D'ENGAGEMENT ET D'APPRENTISSAGE QUI PERMET DE DÉVELOPPER DES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION**

**Observer et relever des éléments techniques :** image (couleurs, cadrages, plans, champ, angles de prise de vue, mouvements de caméra), son (ambiance, bruits, voix), montage (rythme, enchaînement des plans).

**Analyser et interpréter** les éléments relevés : pourquoi ? quel effet ? quel sens ?

Exemple de l'entrée dans l'autobiographie avec un extrait de *Persepolis*, M. SATRAPI et V. PARONNAUD, 2007  
Quels **moyens** sont utilisés pour faire comprendre le cheminement du souvenir ?

Quels **éléments caractéristiques de l'autobiographie** sont rendus par des moyens cinématographiques ?

- Étude du parallèle entre les deux espaces/temps
- La place, le statut du narrateur
- Les raisons et les but(s) de l'autobiographie



**Transférer les démarches et outils** de l'analyse filmique à l'étude de texte : répondre aux mêmes questions pour une planche de BD ou un texte. Observer (figures de style, construction des phrases, vocabulaire...), relever, analyser et interpréter.

## TABLES RONDES, DÉFI LECTURE, PRIX LITTÉRAIRE...

**Construire un projet de lecture fécond** et subordonner à ce projet de lecture les outils d'analyse destinés à éclairer les intentions de l'auteur et les choix d'écriture.

Constituer l'élève en **sujet lecteur**.

Lire pour faire naître une véritable **parole**, pour constituer un authentique **savoir littéraire**.

Sélectionner les indices, relire, chercher les informations essentielles, les hiérarchiser, faire des liens, justifier ses choix, partager, débattre, alimenter un cahier de lecteur.

**DEFI LECTURE**  
11 livres à terminer en un temps limité !!!

**Pendant 10 semaines :**  
Je lis !  
« Je lis, dans la cour, dans le tram, sous la douche... »

**Et je réponds à des questionnaires :**  
Où ? Au C. D. I.  
« Quand ? pendant les heures de permanence, à midi, à la récré de l'après-midi... »

**Je pense à rendre les livres rapidement, pour que tout le monde puisse en lire un maximum !!**

Chaque semaine une séance au C.D.I. tous ensemble pour :

- répondre à des questionnaires
- inventer des questions « pages » pour la « battle »
- créer une affiche sur un livre au choix en équipes

**DATES IMPORTANTES :**

Du 6 mars au 11 mai : lecture des 11 livres du défi  
Le 11 mai : limite pour les affiches (avec des dates de collage du 14 mai au 18 mai)  
Semaine du 15 mai : rencontre avec une autre classe  
Mardi 22 mai : proclamation des résultats et goûter !!

## INTERAGIR VERBALEMENT POUR COMPRENDRE ET GRANDIR : ENRICHISSEMENT DANS L'ALTÉRITÉ, TRAVAIL EN ÉQUIPE, ORAL POUR APPRENDRE

- Confiance et sécurisation
- Affrontement bienveillant
- Affirmation de ses opinions
- Espace de parole et d'échanges
- Développement langagier individuel
- Reformulation, analogies, stabilisation de la langue
- Statut de l'erreur modifié

## OBSERVER, INTERPRETER, CHERCHER L'IMPLICITE, FAIRE DES INFERENCEES

« Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce **qu'un texte est un mécanisme paresseux** (ou économique) qui vit sur la plus-value de **sens qui y est introduite par le destinataire** [...]. Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative[...]. **Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner.** » Umberto Eco, *Lector in fabula*, 1979.

**Exemple du questionnaire « à filtre » (à partir d'un extrait de film, ou d'un extrait de texte) :**

« **Pour chacune des informations données, dites** si elle est fausse, vraie et importante, vraie et sans importance ou si le texte ne permet pas de le savoir.

**Justifiez chaque réponse** en vous appuyant sur des éléments précis du film / du texte.

## POUR NE PLUS SUBIR LA LECTURE ET PARTICIPER À LA CONSTRUCTION DU SENS

- S'engager dans une activité et une lecture précise
- Faire émerger des représentations
- Émettre des hypothèses recevables
- Justifier des choix
- Repérer des liens logiques et chronologiques
- Mettre en relation les informations
- S'appuyer sur la cohérence textuelle et le style
- Interpréter le texte
- Favoriser le débat
- Favoriser l'écoute
- Développer des automatismes langagiers
- Revenir sur la façon dont on a opéré
- Donner un autre sens à l'erreur : pas de réponses fausses, mais des réponses argumentées

## ENTRER DANS L'ÉCRITURE ET LE STYLE

### Identifier des choix esthétiques ; un style d'écriture



Associer des extraits de films (même genre, même auteur, observer les récurrences et éléments reconnaissables, analyser le style).  
Associer des textes de mêmes auteurs.

#### CONSIGNE :

- Observez, analysez puis décrivez votre texte.
- Écoutez les descriptions des autres pour savoir quel groupe a un texte du même auteur.
- L'exercice est terminé quand tous les textes sont associés.

#### RÈGLES À RESPECTER :

Interdit de citer des passages du texte aux autres équipes.  
Interdit de citer des noms ou des courants littéraires.

### Aider l'élève à devenir un lecteur autonome, stratège, critique et impliqué

#### BIBLIOGRAPHIE, SITOGRAPHIE

- **BIANCO M.**, *Apprendre et enseigner la compréhension en lecture : que sait-on des pratiques efficaces ?* : <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/paroles-dexperts/pratiques-enseignantes/>
- **GIASSON J.**, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 2015
- **PIVETEAUD D.**, GFEN revue n°28 – Lire c'est comprendre, 2019.
- **VIBERT A.**, Faire place au sujet lecteur en classe, quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?, Eduscol, 2011

#### POUR NOUS CONTACTER

- [carine.pressacco@ac-montpellier.fr](mailto:carine.pressacco@ac-montpellier.fr)
- [sandrine-f.vallier-petit@ac-montpellier.fr](mailto:sandrine-f.vallier-petit@ac-montpellier.fr)



# « L'ORAL POUR APPRENDRE<sup>1</sup> »

Marie FERTÉ, professeure agrégée de LC, chargée de mission MDLPI, PFA

Gaëlle DUCHEMIN, professeure agrégée de LC, FAEP

## **POURQUOI S'INTÉRESSER AUX GESTES PROFESSIONNELS AVANT D'ENVISAGER COMMENT FAVORISER DES ACTIVITÉS ? IL FAUT PRENDRE CONSCIENCE DES MOYENS DE TRANSFORMER PAR NOS GESTES CET ORAL EN OBJET D'APPRENTISSAGE.**

« L'oral devient « objet d'apprentissage » si ces situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. » Sylvie PLANE

### **L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL ENGAGE L'ENSEIGNANT**

**Dans ses gestes professionnels, il lui faut réfléchir sur :**

- ses postures
- la place de sa parole
- la place accordée à la parole des élèves.

**Dans son enseignement, l'oral doit être didactisé :**

- formaliser des savoirs et définir des objectifs,
- planifier des séquences ou des séances d'enseignement,
- évaluer les acquis des élèves selon une méthode permettant de vérifier les apprentissages et la progression des compétences attachées.

**Dans sa pédagogie :**

- repenser sa gestion de la classe,
- réfléchir à la distribution des rôles et au statut de la parole des élèves,
- organiser le fonctionnement des groupes et les interactions en leur sein,
- varier les modèles d'interactions : dialogue asymétrique, coopération, conflit socio-cognitif afin de favoriser l'acculturation et du développement intellectuel.

### **LES APPORTS DE L'ORAL DANS LES APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES ET POUR L'ENSEIGNANT**

- Il permet à l'enseignant de mieux mesurer leurs interprétations, les stratégies qu'ils mettent en place et les obstacles ou incompréhensions qui freinent les apprentissages.
- La verbalisation, et notamment l'interaction, participent à la construction de l'apprentissage par les phases de tâtonnement ; peu à peu, celles-ci développent pour l'activité de recherche des fonctions de structuration, de régulation ou d'explicitation, l'enrichissement des formulations (raisonnement causal, confrontations et justifications, hypothèses).
- L'activité d'éveil ou la résolution de problèmes suscitent une diversification des rôles et des conduites et l'effort de verbalisation et l'interaction suscitent des avancées cognitives.
- L'oral développe et donc permet l'acquisition de compétences langagières spécifiques : Une plus grande pratique et une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue, de la communication (en incluant **gestes, postures, regards, et intonation**), des genres discursifs en situation d'oral, en **réception** (écoute, compréhension de discours oraux) et en **production** (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées).

<sup>1</sup>L'oral pour apprendre-Marie Ferté-Relecture et réécriture de : Nonnon Elisabeth. Note de synthèse. In: Revue française de pédagogie, volume 129, 1999. L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales. pp. 87-131

## L'ORAL DANS LES PROCESSUS DE SECONDARISATION<sup>2</sup> L'ÉPINEUSE QUESTION DU LANGAGE EN EDUCATION PRIORITAIRE

« C'est par le langage que l'on peut transformer l'enfant en élève »

### DES CONSTATS PARTOUT EN EP

Dans l'académie, mais également au niveau national, les enseignants expriment leur désarroi face à la pauvreté lexicale des élèves et leur difficulté à mémoriser durablement le lexique (notamment). Or, l'acquisition du lexique et de ses usages est donc fondamentale pour construire la pensée.

Par ailleurs, si on examine le parcours des élèves sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, on constate pour une part importante d'entre eux une rupture en cycle 4 qui suscite l'incompréhension légitime des élèves et de leur famille : comment un enfant qui « réussit » jusqu'en 6e peut-il se trouver en difficulté dès la 5<sup>e</sup> ? Il semblerait que la réponse est à trouver dans un défaut de conceptualisation et le malentendu sur le sens de la tâche scolaire, exposé par Stéphane BONNERY dans l'exemple d'Hamidou et la carte de géographie.<sup>3</sup>

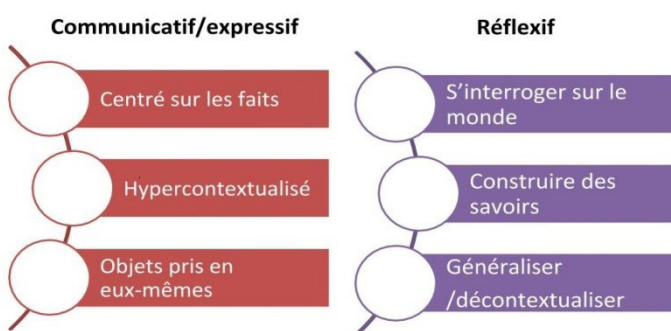
### QUEL LANGAGE FAIRE ACQUÉRIR ?

Le Bulletin Officiel comme les documents d'accompagnement proposés sur les sites institutionnels insistent sur la nécessité de travailler les compétences orales. Coexistent deux langages : celui de l'opinion, de l'expression personnelle avec (ou contre ?) celui de la réflexion critique et du jugement. D'une part, ce qui relève de l'affectif, qui vise l'autonomie et l'épanouissement ; de l'autre ce qui relève de la pensée, qui vise l'acquisition des savoirs et la conceptualisation.

Pour favoriser l'oral, y faire entrer les élèves, on va dans le sens des élèves - le quotidien, le vécu, le personnel-, et non dans le sens de l'école -l'universel, les savoirs, les concepts. Nombreuses sont les séances qui « partent des représentations des élèves », à l'oral, pour s'achever sur des objets de savoir, à l'écrit. Premièrement, l'oral est implicitement associé à l'expression personnelle, l'écrit au savoir universel. Deuxièmement, si l'on reste trop longtemps sur les représentations, la bascule vers le concept ne se fait pas. Les élèves en EP hypercontextualisent : on veut faire classe sur les poissons (espèce animale = savoir) en partant du poisson rouge de la classe (Nemo = individu connu). Or « parler du » poisson n'est pas qualitativement identique à « parler sur » le poisson. Le changement de regard exigé nécessite un changement de langage d'un objet de

fréquentation ordinaire vers un objet de savoir : or pour l'élève, le poisson c'est celui dont on s'occupe, qui a été malade hier, etc.

Il existe une tendance naturelle chez la majorité des élèves des réseaux d'éducation prioritaire à favoriser dans son traitement des informations les injonctions, les préconisations morales aux dépens des acquisitions nouvelles de contenus savants. Ils restent comme « bloqués » au stade personnel et ne basculent pas vers l'universel.



### DES USAGES DIFFÉRENCIATEURS

Selon Elisabeth BAUTIER, « c'est par le langage que l'on peut transformer l'enfant en élève ». Il semblerait que ce ne soit pas tant un problème de maîtrise de la langue qu'un problème d'usages du langage. L'usage qu'ont les gens du langage exprime des rapports qualitativement différents au monde, aux objets de savoir, aux apprentissages. On peut examiner ici deux usages très répandus : d'une part un langage centré sur des fonctions de communication/d'expression ; d'autre part un langage réflexif. Les enfants scolarisés en EP ou en

<sup>2</sup> L'oral dans les processus de secondarisation-Gaëlle Duchemin (compte-rendu de lecture des ouvrages d'Elisabeth Bautier, et d'une conférence « Piloter en Education Prioritaire », ENS de Lyon, mars 2014)

<sup>3</sup> BONNERY, S, *Comprendre l'échec scolaire - élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, 2007

### Quels points de vigilance pour l'enseignant?

#### Parler pour apprendre

- Construire des échanges cognitifs d'élaboration
- Questionner le lexique quotidien

#### Lever les implicites

- Bourdieu : « l'école exige ce qu'elle n'enseigne pas »
- Verbaliser et faire verbaliser les processus

Gaëlle Duchemin,  
formatrice-accompagnatrice REP+

34

difficulté vivent majoritairement dans des milieux familiaux où le langage n'a qu'un usage, le premier : le langage sert à AGIR sur le monde. La réponse à une question est dans une base locale de données : l'expérience personnelle ; on la connaît ou pas. Les enfants des milieux favorisés connaissent au moins ces deux usages du langage. Ils sont familiers d'un langage qui sert à PENSER le monde. La réponse à une question existe, on peut la chercher dans un texte, faire des liens avec des savoirs ou raisonner pour la trouver. C'est l'usage attendu par l'école.

Pour BERNSTEIN, les jeunes en difficulté construisent des significations particularistes au plus proche des contextes, en mobilisant leur expérience, et tendent à personnaliser les

objets de savoir. Ils autonomisent chaque tâche, question, image ou document sans reconstruire la logique cognitive qui sous-tend l'organisation d'un document composite (page de manuel) : il n'est pas question de déficit ou de handicap cognitif, il est question de rapport au monde.

Les situations mises en place en classe accordent plus de place au langage oral qu'il y a vingt ans mais produisent des situations ambiguës : parler pour témoigner prend plus de place que parler pour apprendre, tandis que l'écrit continue d'être le lieu des savoirs/de la structuration de la pensée. D'où l'illusion fréquemment vécue : « A l'oral, il se débrouille bien, mais dès qu'on passe à l'écrit, c'est la catastrophe ».

Nous ne sommes souvent pas conscients de l'écart conceptuel que nous exigeons de nos élèves. Participer en classe de façon apparemment pertinente en répondant à des questions du professeur n'exige pas le même degré de conceptualisation qu'y répondre à l'écrit sans le support de l'interaction et avec la précision du lexique. "A l'oral, il se débrouille bien" ? Certes, mais encore faudrait-il qu'on lui demande le même usage du langage qu'à l'écrit pour pouvoir en juger.

## DOCUMENTS ET SITOGRAPHIE



**Gaëlle DUCHEMIN**, professeure de Lettres et formatrice accompagnatrice pour l'Education Prioritaire, académie de Montpellier

**Marie FERTÉ**, chargée de mission Maîtrise de la Langue-Prévention de l'Illettrisme

## POUR NOUS CONTACTER

- [gaelle.duchemin@ac-montpellier.fr](mailto:gaelle.duchemin@ac-montpellier.fr)
- [marie.ferte@ac-montpellier.fr](mailto:marie.ferte@ac-montpellier.fr)





# « RENDRE LES ÉLÈVES AUTONOMES DANS LEURS APPRENTISSAGES, L'EXEMPLE DU PLAN DE TRAVAIL »

Sandy COLAS, professeure des écoles, FAEP  
Isabelle CALLIZOT, professeure agrégée de LC, formatrice  
"C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul". Ph. MEIRIEU

## RENDRE L'ÉLÈVE AUTONOME DANS SES APPRENTISSAGES. L'EXEMPLE DU PLAN DE TRAVAIL

### AUTONOMIE

« Pour un être, faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement. » (centre national de ressources textuelles)

Capacité à se diriger dans le monde (elle peut être fonctionnelle, morale et juridique, intellectuelle/cognitive).

« Qui permet à chacun de faire œuvre de lui-même » (PESTALOZZI)

« Être autonome, c'est prendre le contrôle de ce que l'on apprend (BENSON 2001), dans un cadre construit par l'enseignant. » (COSNEFROV, 2010)

« Le plan de travail est un document adapté à chaque élève, sur lequel il planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle. C'est un support aux activités personnalisées dans la classe, à destination de chaque élève, un document à partir duquel élève et enseignant s'entendent sur un parcours d'apprentissages résultant de la combinaison entre les choix de l'élève, ses capacités, les ressources de la classe et les obligations scolaires définies par l'enseignant. » (S. CONNAC)



Un dispositif ancré dans l'esprit de la pédagogie coopérative: La mise au service par et pour le groupe.

PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

L'adaptation au rythme individuel de l'élève : une nécessité, une ambition. Le plan de travail : un outil au service de la personnalisation.

Personnaliser c'est permettre aux élèves d'apprendre des contenus d'enseignement de manière autonome, dans un contexte coopératif (interaction avec l'environnement et interrelation avec les pairs) et à partir d'une structure de classe fournissant divers ressources et supports.

**Le plan de travail** se distingue du **contrat** ou de la **feuille de route** car il offre un degré d'ouverture et une part d'initiative à l'élève (parcours, nature des activités, des supports, compétences à travailler).

### LES CARACTÉRISTIQUES CLÉS D'UN PLAN DE TRAVAIL

- Titre/ thématique / compétences
- Aide à la planification (chronologie, durée, objectifs différenciés)
- Outils d'aide / référents
- Entraînements/ projet / méthodologie
- Activités obligatoires / activités facultatives
- Évaluation / Auto évaluation

CHANGER DE POSTURE

Le tétra-aide, un outil coopératif au service de l'autonomie.



G. LABOUDIGUE  
<http://mathlaboudigue.blogspot.com/p/sequences.html>



« Investir un certain nombre d'espaces de liberté pour y prendre des initiatives personnelles. Devenir autonome pour ne plus considérer l'école comme un lieu de consommation mais plutôt comme un espace d'engagements, d'actions, de constructions et d'apprentissages. » (PRINCE 2009)

#### POINTS DE VIGILANCE :

- La capacité à se saisir (reproduction des inégalités)
- Le temps « perdu »
- La question de la confiance accordée à l'élève.
- La nécessité d'une exigence explicitée

#### L'ORGANISATION D'UN PLAN DE TRAVAIL :

- Fixer des objectifs : prof/élève
- Cibler les compétences mises effectivement au travail
- Planifier : difficulté, temps, quantité, évaluation...
- Concevoir des consignes
- Fabriquer des documents d'étayage
- Prévoir l'observation et l'analyse du travail
- Penser la place du collectif et le rôle éventuel des tuteurs

#### ASSURER À L'ÉLÈVE LA VISIBILITÉ DANS SA PROGRESSION :

- Journalière
- Dans la séquence
- Dans l'année ou le cycle.

"La plupart du temps , ce n'est pas la motivation qui entraîne la réussite. L'expérience nous prouve plutôt l'inverse : c'est la réussite qui développe la motivation." Philippe MEIRIEU- L'école ou la guerre civile, 1997.

#### POUR ALLER PLUS LOIN

<https://www.icem34.fr>  
<http://bdemaugue.free.fr/tetraaide.pdf>

#### POUR NOUS CONTACTER

[isabelle.callizot@ac-montpellier.fr](mailto:isabelle.callizot@ac-montpellier.fr)  
[sandy.colas@ac-montpellier.fr](mailto:sandy.colas@ac-montpellier.fr)

# « AIDER L'ÉLÈVE À DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES PSYCHO-SOCIALES : LES APPORTS DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE »

Vanessa CLAMY-SEBAG, professeure d'anglais, formatrice

La recherche en psychologie positive montre qu'aider les élèves à développer leurs compétences psychosociales a des effets bénéfiques tant sur le plan individuel (bien-être, meilleure estime de soi, confiance en soi, motivation et réussite académique) que sur le plan collectif (amélioration des relations interpersonnelles et du climat scolaire). Après une brève présentation du cadre théorique, l'atelier a permis aux participants de découvrir et d'expérimenter des outils pratiques à intégrer au cœur de la classe et des établissements.

## CADRE THÉORIQUE : QUELQUES RÉFÉRENCES

### QUOI ?

La psychologie positive peut être définie comme l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions (GABLE et HAIDT, 2005). L'objet de la psychologie positive est d'agir en amont des problématiques, dans le but de développer des facteurs protecteurs génériques.

### POURQUOI ?

Une intervention sur le bien-être scolaire permet de prendre en compte l'écosystème global du jeune à l'école. C'est un véritable outil de prévention primaire et de promotion de la santé. Travailler sur les comportements adaptatifs, au lieu de se concentrer sur les biais négativistes qui nous animent, se montre un choix scientifiquement probant. Le mouvement de l'éducation positive considère que le nouveau rôle de l'école doit être à la fois celui d'enseigner des compétences pour la réussite éducative, et aussi pour le bien-être (SELIGMAN, 2009). Parmi les composantes fondamentales de l'éducation positive, nous pouvons mentionner le bonheur (LYUBORMIRSKY, 2008), les émotions (FREDRICKSON, 2001), la confiance et l'état d'esprit (DWECK, 2008), les relations positives et les forces de caractère.

### COMMENT ?

Selon la revue de littérature de SHANKLAND et ROSSET (2017), les interventions brèves en psychologie positive en milieu scolaire ont la capacité de catalyser le développement des compétences scolaires traditionnelles dans un contexte de bien-être, de conduire à améliorer la performance scolaire et de prolonger les effets sur le bien-être.

## DEUX EXEMPLES

- **Activités ponctuelles sur les compétences psycho-sociales**
- **Les interventions basées sur les forces**

Les forces de caractère sont définies comme des façons intrinsèques d'agir, penser et sentir qui favorisent le bien-être, les relations positives, et la réussite des objectifs fixés (PETERSON et SELIGMAN, 2004). Il a été démontré que quand les personnes travaillent davantage sur leurs forces que sur leurs faiblesses, leur apprentissage et leur performance sont améliorés. De façon générale, les interventions basées sur les forces mettent davantage l'accent sur les compétences des individus et sur les ressources de son milieu que sur les problèmes ou déficits.



La classification dite VIA, proposant le questionnaire d'auto-évaluation VIA en ligne (PETERSON et SELIGMAN, 2004) est celle la plus fréquemment utilisée par les interventions et la recherche en milieu scolaire. Elle offre ainsi une base conceptuelle et lexicale commune. Cette classification de 24 traits de personnalité positifs s'articule autour de 6 grandes valeurs morales universellement reconnues à travers les époques et les civilisations.



Un lien étroit peut être fait entre ces forces et vertus et les compétences psychosociales. Ainsi, par exemple, certaines forces favorisent le développement de compétences cognitives telles que la prise de décision ou résolution de problèmes ainsi que la pensée critique. D'autres sont des forces qui protègent contre les excès (physiques, émotionnels et comportementaux) ou qui impliquent l'exercice de la volonté pour atteindre des buts que l'on s'est fixés, malgré les obstacles internes et externes. Ces deux familles peuvent être mises en lien avec les compétences émotionnelles de régulation émotionnelle, de gestion du stress ou d'auto-régulation. Enfin les forces inter-personnelles consistant à créer des liens, à tendre vers les autres et à leur venir en aide ainsi que les forces à la base d'une vie sociale harmonieuse et qui s'expriment dans les activités civiques peuvent aisément s'intégrer aux compétences sociales d'empathie, de coopération ou de communication...

### LES FORCES EN 5 ÉTAPES

- Introduire le lexique des forces et créer une culture des forces
- Identifier ses propres forces
- Activer ses forces
- Identifier les forces des autres
- Utiliser les forces dans le quotidien de la classe

### BIBLIOGRAPHIE – SITOGRAPHIE

- **Bazin, J.** (2017). *Éduquer les enfants avec la psychologie positive*. Jouvence Maxi-pratiques.
- **Fredrickson, B. L.** (2001). *The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions*. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- **Gable, S., & Haidt, J.** (2005). *What (and why) is positive psychology?* *General Psychology*, 9, 103–110.
- **Dweck, C. S., & Dayez, J. B.** (2010). *Changer d'état d'esprit. Une nouvelle psychologie de la réussite*.
- **Peterson, C., & Seligman, M. E.** (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. Washington, DC: American Psychological Association.
- **Lyubomirsky, S.** (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin.
- **Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M.** (2009). *Positive education: Positive psychology and classroom interventions*. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- **Shankland, R., & Rosset, E.** (2017). *Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators*. *Educational Psychology Review*, 29(2), 363-392.
- <http://www.social-plus.fr/education-positive/>
- <http://www.scholavie.fr/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=U3nT2KDAG0c>
- [www.viacharacter.org](http://www.viacharacter.org)

# « LES PARCOURS D'EXCELLENCE AU SERVICE DE L'AMBITION DES ÉLÈVES »

Karine BOURDEN (professeure agrégée de SVT, chargée de mission académique éducation prioritaire)

## DE QUOI S'AGIT-IL ?

Initiés en 2016, les parcours d'excellence visent à maintenir un **continuum dans le suivi d'élèves de la 3<sup>ème</sup> à la Terminale** afin de **lever les obstacles liés à l'origine sociale ou territoriale, de donner confiance aux jeunes en leurs possibilités, et d'ouvrir des perspectives et des opportunités nouvelles.**

Ils visent à **permettre la construction d'un parcours personnel vers une excellence choisie (poursuite d'études post-bac, insertion professionnelle directe) et aider les élèves à réussir le baccalauréat dans les meilleures conditions possibles.**

## POUR QUI ?

Les parcours d'excellence s'adressent à des **élèves issus des établissements classés en éducation prioritaire, en particulier REP+, ou résidants en quartiers prioritaires de la ville ou en milieu rural isolé.** Ce sont des **élèves volontaires** sur l'année de troisième et au cours des années du lycée (professionnel, technologique ou général, ou agricole) pour un accompagnement dans la durée.

Les parcours ne se limitent pas aux élèves les plus brillants scolairement, mais aux **élèves les plus fragiles** (on peut entendre par fragile : les élèves ayant des résultats fragiles ; les élèves ayant un accompagnement familial fragile ; les élèves dont la motivation est fragile ; les élèves dont le rapport à l'école est fragile ; les élèves qui s'autocensurent...) et pour lesquels le dispositif constituera un soutien bienvenu.

## QUELLES ACTIONS ?

Les parcours reposent sur la construction de partenariats locaux qui associent les établissements scolaires, les établissements d'enseignement supérieur, le monde associatif et celui de l'entreprise, ainsi que les collectivités territoriales.

Les élèves concernés sont suivis spécifiquement et des activités particulières leur sont proposées :

- **travaux en groupe tutorés** par un ou des professeurs ainsi que des assistants d'éducation et éventuellement des réservistes de la réserve citoyenne,
- **aide au travail personnel,**
- **visites culturelles** dans la perspective de renforcer la culture générale et de développer l'ouverture sur le monde,
- **visites de lieux de formation** et rencontres avec des lycéens et des étudiants,
- **visites d'entreprises et rencontres de professionnels** etc.

## QUEL CALENDRIER DANS L'ACADÉMIE ?

- Fin d'année scolaire : lancement de l'appel à projet.
- Mi-septembre : retour des appels à projet auprès de la mission académique Education prioritaire et du Service Académique d'Information et d'Orientation.
- Début octobre : commission d'instruction pour l'attribution des financements.
- 3<sup>ème</sup> semaine de janvier : semaine nationale des cordées de la réussite et des parcours d'excellence.

## UN AUTRE DISPOSITIF D'ÉGALITÉ DES CHANCES : « LES CORDÉES DE LA RÉUSSITE »

Dispositif lancé fin 2008, les « cordées de la réussite » sont un dispositif mené en partenariat avec la politique de la ville visant à accroître l'ambition scolaire des **jeunes lycéens et collégiens issus de milieux sociaux modestes**. Leur objectif est de **lever les obstacles psychologiques, sociaux et/ou culturels qui peuvent freiner l'accès des jeunes aux formations de l'enseignement supérieur et notamment aux filières d'excellence**.

L'expression « cordées de la réussite » désigne des partenariats, mis en place entre un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur (grandes écoles, universités), des lycées à classes préparatoires et/ou classes de BTS d'une part, et des lycées ou collèges d'autre part, qui ont pour objectif de promouvoir l'égalité des chances et la réussite des jeunes dans l'enseignement supérieur, et notamment dans des filières d'excellence. Les activités sont basées sur du tutorat, un accompagnement académique et scolaire, un accompagnement culturel.

## QUELLE COMPLÉMENTARITÉ ENTRE LES « PARCOURS D'EXCELLENCE » ET LES « CORDÉES DE LA RÉUSSITE » ?

Les parcours d'excellence amplifient la démarche des cordées en s'adressant à plus de jeunes, à un public plus diversifié (dans ses dispositions scolaires et dans ses aspirations académiques et professionnelles) et en créant un continuum de la 3<sup>ème</sup> à la Terminale.

Les interventions de certaines têtes de cordées auprès des établissements du secondaire pourront évoluer pour intégrer les parcours d'excellence.

## TEXTES OFFICIELS ET RESSOURCES

- **Bulletin officiel** n°30 du 25 août 2016 - *Parcours d'excellence - Mise en place - rentrée scolaire 2016*  
[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=105544](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=105544)
- **Rapport – Cahier des charges** édité par **Pierre MATHIOT**, professeur des universités, délégué ministériel aux Parcours d'excellence « *Parcours d'excellence - Faire face avec ambition et méthode à un enjeu de société* », juin 2016  
<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000380.pdf>
- **Note de cadrage** qui fixe les grandes orientations des « Cordées de la réussite » et des « Parcours d'excellence » pour l'année 2018-2019  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Orientation/10/1/LETTRE\\_CR\\_et\\_PE\\_2019\\_1130101.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Orientation/10/1/LETTRE_CR_et_PE_2019_1130101.pdf)
- **Eduscol** « *Cordées de la réussite* » et « *Parcours d'excellence* » - mai 2019  
<http://eduscol.education.fr/cid76305/cordees-de-la-reussite.html>
- **Site education.gouv.fr**  
Parcours d'excellence pour les collégiens de REP+ de la troisième jusqu'à la terminale – mai 2017  
<https://www.education.gouv.fr/cid97575/parcours-d-excellence-pour-les-collégiens-de-rep-de-la-troisième-jusqu-a-la-terminale.html>
- **Site national des cordées de la réussite**  
<http://www.cordeesdelareussite.fr/>
- **Eduscol Les « Cordées de la réussite », levier d'action pour élever l'ambition des jeunes**  
<http://eduscol.education.fr/cid76305/cordees-de-la-reussite.html>

## POUR NOUS CONTACTER

- **Pour les « Parcours d'excellence »** : **Agnès VRINAT-JEANNEAU**, IA-IPR référente académique Education prioritaire, **Karine BOURDEN**, professeure chargée de mission académique Education prioritaire [eduprio@ac-montpellier.fr](mailto:eduprio@ac-montpellier.fr)
- **Pour les « Cordées de la réussite »** : **Olivier BRUNEL**, Chef du Service Académique d'Information et d'Orientation [ce.recsaio@ac-montpellier.fr](mailto:ce.recsaio@ac-montpellier.fr)





# « QUELLES AMBITIONS POUR LES DEVOIRS ? »

Erwan LE JEUNE (professeur agrégé de Lettres, formateur)

## PLUSIEURS PARADOXES

- Beaucoup de personnes attribuent la réussite en classe au travail effectué hors la classe (cf remarques sur les bulletins scolaires).
- Les tâches données majoritairement en devoirs maisons (application et reproduction) ne contribuent que très faiblement à la réussite des élèves.
- Les tâches qui permettraient d'améliorer la réussite (synthèse et recherches complémentaires problématisées) ne sont pas données et souvent pas enseignées.
- Les enseignants demandent aux élèves d'apprendre mais ne sont pas au clair avec ce qu'apprendre signifie.
- Face à l'absence de travail hors la classe, les réponses majoritaires sont la punition ou le lâcher-prise total. Aucun des deux ne semble donner de résultats.

## DES PISTES POUR ENVISAGER UN TRAVAIL PERSONNEL DE L'ÉLÈVE EFFICACE (DANS ET HORS LA CLASSE)

- **Planifier une continuité** : ce n'est pas certains types de tâche qui doivent être dévolus à un temps d'enseignement ou à un autre (leçons en classe, exercices à la maison ou inversement d'ailleurs), mais un projet didactique, auquel les élèves doivent être associés (et non qu'ils doivent subir). Une réponse concrète est le plan de travail.
- **Expliciter au maximum les finalités des enseignements** : buts plus ou moins lointains (définis par le socle), déclinés en objectifs atteignables, clairs, précis et concrets, puis par extension moyens réalistes et concrets d'atteindre ces objectifs sur le chemin de ces buts. Les évaluations sont remises ainsi à leur vraie place et ne sont plus perçues comme des finalités. Une réponse concrète est la création de documents de suivis clairs compréhensibles par les élèves et auxquels ils sont associés (ceintures de compétences, portfolio, points d'expérience, livret d'apprentissage, etc.).
- **Augmenter l'ambition intellectuelle des tâches demandées tout en travaillant sur leur accessibilité**. On rend les élèves plus intelligents en leur demandant d'exercer leur intelligence, non pas en leur faisant répéter des tâches mécaniques. Une réponse concrète se trouve dans la problématisation des séquences et des séances d'enseignement, et dans la construction de situation d'apprentissage « parlantes » mais surtout intellectuellement motivantes.
- **Mettre en travail le regard porté sur les élèves**. On ne peut pas enseigner à quelqu'un en qui on ne croit pas, on ne peut pas enseigner à quelqu'un que l'on ne connaît pas. Il semble nécessaire d'échanger avec les élèves pour comprendre et accepter leurs cultures. De même il paraît essentiel d'être à jour sur les mécanismes cognitifs et émotionnels des apprentissages pour pouvoir les sécuriser. Enfin il est impératif d'être humble sur les mécanismes de la réussite et sur le parcours des élèves : personne ne peut prévoir qui sera un outsider ou qui ne le sera pas.

## LIEN VERS LE DIAPORAMA PRÉSENTÉ LORS DE L'ATELIER

[https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vTzyN\\_WnFW3z7es1gtaFOV3BNF\\_-I-BN7v1fte7eMrAS5EaM3yIAj1\\_CTnMbsYhIUOUl\\_gw\\_xTK7Ch/pub?start=false&loop=false&delayms=10000](https://docs.google.com/presentation/d/e/2PACX-1vTzyN_WnFW3z7es1gtaFOV3BNF_-I-BN7v1fte7eMrAS5EaM3yIAj1_CTnMbsYhIUOUl_gw_xTK7Ch/pub?start=false&loop=false&delayms=10000)

## POUR NOUS CONTACTER

erwan.le-jeune@ac-montpellier.fr



# « COMMENT DÉVELOPPER LES OUVERTURES GÉOGRAPHIQUES, CULTURELLES, INTELLECTUELLES ? »

Aline LEGRAND (coordonnatrice REP), Sylvie DERUY (coordonnatrice REP+), Sandrine FAURE (chargée de mission EP et cohésion sociale DSDEN34).

## VOCABULAIRE

- Définition de l'ambition scolaire : visée d'un parcours scolaire plus ambitieux que celui entrevu dans son contexte familial ou économique.
- Objectif de la mobilité : ne pas limiter son ambition à un niveau de diplôme ou à une contrainte géographique prédéterminée.

## DES FREINS À L'AMBITION SCOLAIRE

- Des conditions de vie précaires
  - Les besoins quotidiens sont primordiaux, première préoccupation.
  - Un espace de vie d'enfant souvent impossible.
    - Enfant confiné.
    - Beaucoup d'enfants à partir d'un certain âge, prennent la fonction de parent.
    - La place dans la fratrie est cruciale.
- Le conflit de loyauté

Quand l'écart entre son milieu d'origine et l'école est trop important, l'enfant ne va pas s'autoriser à rentrer dans les apprentissages car il a l'impression –même inconsciente– de trahir sa famille. « Si l'enfant ressent que ses parents sont humiliés ou pas respectés par l'école, il n'acceptera pas d'apprendre<sup>1</sup> ».

- Intériorisation par les enfants de leur échec futur. Anticipation rationnelle des enfants de leurs chances.
- Projection des parents sur l'avenir de leur enfant/ résignation sur leur condition sociale et leur appartenance à ce milieu.
- Mauvaise estime de soi.
- Méconnaissance des métiers, méconnaissance des « possibles ».

## EN QUOI LA « MOBILITÉ » FAVORISE « L'AMBITION SCOLAIRE » ?

L'émergence en tant que sujet est complexe. L'enfant est toujours dans des positions identificatoires. L'émergence du sujet passe par une conscience de soi, ce qui permet de décentrer sa position : c'est un levier de désenclavement.

Pour qu'il y ait de l'ambition, il faut du désenclavement (culturel, géographique, image de soi...).

Ce que vont permettre les mobilités :

- Apprendre à mieux se connaître : ses motivations, ses passions, ses qualités.
- Susciter du plaisir, l'envie d'apprendre, du désir chez l'enfant et sur le parent. (bien-être = motivation = persévérance scolaire = réussite).
- Stimuler : l'esprit d'équipe/la coopération, la créativité, la persévérance, la confiance en soi...
- Développer l'estime de soi et par là même favoriser la persévérance.

<sup>1</sup> ATD Quart Monde, module de formation pour donner des clefs aux enseignants pour les aider à créer des ponts avec les parents, cité par Marie PIQUEMAL dans l'article : [https://www.liberation.fr/france/2017/11/26/atd-quart-monde-apprend-aux-profs-a-changer-de-regard-sur-la-pauvrete\\_1612708](https://www.liberation.fr/france/2017/11/26/atd-quart-monde-apprend-aux-profs-a-changer-de-regard-sur-la-pauvrete_1612708)

## **LES LEVIERS MOBILISABLES AU SERVICE DES « MOBILITÉS »**

### **Dans l'Education Nationale :**

- Le PEAC, le parcours citoyen, le parcours santé (développement des compétences psycho-sociales).
- Les « Cordées de la réussite » et les « Parcours d'excellence » par exemple avec Montpellier Business School – Tutorat entre un étudiant et un élève pour lui permettre d'avoir un accompagnement jusqu'au cycle 3 voir cycle 4.
- Stage de 3ème en REP+ - site internet [www.monstagedetroisieme.fr](http://www.monstagedetroisieme.fr)
- ERASMUS + : Ouverture à l'international.
- Travail essentiel en lien avec les parents : classe ouverte, café des parents, rencontre à thème...
  - des leviers :
    - inviter les parents sur des ateliers où ils vont être valorisés, où ils pourront mettre en œuvre leurs compétences ;
    - au collège, faire appel aux parents pour l'accompagnement ;
    - faire venir les pères
- Dispositif OEPRE

### **Dans le développement d'un partenariat « éprouvé » sur les réseaux de Montpellier avec :**

- Le contrat de ville
- Le PRE

### **Des actions financées par le contrat de ville**

- Fête de la lecture : REP+ Les Garrigues – Contact : [sylvie.deruy@ac-montpellier.fr](mailto:sylvie.deruy@ac-montpellier.fr)
- Objectif Stage réussi : REP+ Les Escholiers de la Mosson – Contact : [cecile.annet@ac-montpellier.fr](mailto:cecile.annet@ac-montpellier.fr)
- Parcours Migratoire : REP+ Arthur Rimbaud – Contact : [philipp.rocher@ac-montpellier.fr](mailto:philipp.rocher@ac-montpellier.fr)

## **POUR ALLER PLUS LOIN**

- Conférence "*Sens et facteurs de la persévérance dans le parcours de l'élève*" de Christophe Marsollier – ESPE de Bretagne
- [http://pukao.espe-bretagne.fr/public/site\\_espe/perseverance\\_matin\\_2017\\_02\\_15.mp4](http://pukao.espe-bretagne.fr/public/site_espe/perseverance_matin_2017_02_15.mp4)



<http://www.ac-montpellier.fr/pid37633/ces-eleves-qui-nous-elevent.html>

## DESTINÉE PRIORITAIRE

« Et vous, pensez-vous que votre destin est déjà écrit ? » Mme F. lance cette question à sa classe de 3<sup>ème</sup>, bousculant le train-train scolaire de 21 adolescents de 14-15 ans. Environ 300 années d'expériences cumulées sont interpellées à la fin de cette séance consacrée à l'étude du Prologue d'*Antigone* de Jean Anouilh, un des rares textes « classiques » qui retienne spontanément l'attention des élèves contemporains. Et pour cause : « Antigone, c'est la petite maigre qui est assise là-bas, et qui ne dit rien. Elle regarde droit devant elle. Elle pense. Elle pense qu'elle va être Antigone tout-à-l'heure, qu'elle va surgir soudain de la maigre jeune fille noire et renfermée que personne ne prenait au sérieux dans la famille et se dresser seule en face du monde, seule en face de Créon, son oncle, qui est le roi. Elle pense qu'elle va mourir, qu'elle est jeune et qu'elle aussi, elle aurait bien aimé vivre. » Silence un peu interloqué. « Et vous, pensez-vous que votre destin est déjà écrit ? » Beaucoup ne se le sont jamais demandé, quelques-uns osent avouer qu'ils n'en savent rien. L'enseignante s'adresse alors directement à plusieurs. Des filles, principalement, balbutient que, probablement, leur chemin est déjà tracé, et l'intonation de leur murmure laisse percevoir toute la résignation des soupirs anticipés. Un garçon lève la main et dit : « Pour moi, notre destin est déjà écrit au crayon à papier mais nous avons tous une gomme pour effacer et réécrire. » Silence médusé. Cette phrase résonne encore dans les murs de ce collège d'éducation très prioritaire, aux couloirs constellés d'œuvres d'art réalisées par les jeunes, qui obtiennent plus de 90% de réussite au Diplôme National du Brevet.

*Frédéric Miquel*

Mission académique éducation prioritaire :  
[eduprio@ac-montpellier.fr](mailto:eduprio@ac-montpellier.fr)

**Maquette, graphisme :**  
Service Communication - PAO  
**Impression :**  
SRD Rectorat de Montpellier  
**Date de publication :**  
Septembre 2019

**Académie de Montpellier**  
31, rue de l'Université  
CS 39004  
34064 Montpellier cedex 2  
**Tél. : 04 67 91 47 00**  
[www.ac-montpellier.fr](http://www.ac-montpellier.fr)