
En tandem avec un élève, pour travailler nos différences

Un dispositif de formation pour lutter contre les inégalités scolaires

Claudine Kefer, Françoise Budo

*Haute Ecole HELMo
Catégorie pédagogique, Équipe Tenter Plus
61, Hors-Château
4000 Liège
c.kefer@helmo.be
f.budo@helmo.be*

RÉSUMÉ. Les pratiques enseignantes sont généralement adaptées à l'élève standard mais prennent trop peu en compte les besoins des élèves culturellement éloignés de l'école, ceux issus des milieux populaires belges ou migrants. La méconnaissance mutuelle de deux mondes qui ne se rencontrent pas dans la vie courante engendre méfiance et réactions défensives. Dès la formation initiale des enseignants, construire un autre regard et instaurer des pratiques positives à l'égard de ces élèves nous paraît possible. Un dispositif de formation fondé sur cette hypothèse est mis en place depuis 6 ans chez les futurs AESI en sciences humaines de la Haute École Libre Mosane (HELMo) et réajusté chaque année en fonction des difficultés rencontrées et des effets observés. Ce dispositif semble propice à l'élaboration de compétences professionnelles pour travailler avec ces jeunes très éloignés de l'élève standard attendu.

MOTS-CLÉS : discrimination – formation initiale d'enseignants – relation pédagogique – représentations – origine socio-culturelle – dispositif de formation.

Avant de former nos étudiants, futurs enseignants, à la gestion des différences entre élèves, il nous a semblé essentiel de travailler la rencontre avec des élèves différents... de soi. Nous pensons qu'il y a là une difficulté réelle souvent passée sous silence : quand l'écart culturel avec les élèves est important, il est particulièrement ardu de mener à bien son travail d'enseignant, de médiateur, de passeur.

L'écart culturel visé n'est pas celui qui sépare des étudiants, enseignants ou chercheurs de différentes régions du monde, se rencontrant par exemple à l'occasion d'un programme d'échanges. L'écart culturel qui fait obstacle, à l'école, signifie écart à la culture écrite, lettrée, savante.

C'est par ce bout que nous avons abordé la gestion des différences, dans une recherche-action menée en formation initiale d'enseignants. Le projet, développé depuis six années¹, a pris le nom de **Tandem**. A l'instar de ce moyen de locomotion peu commun, qui exige que les deux protagonistes ajustent et coordonnent leurs coups de pédale sous peine de n'avancer ni l'un ni l'autre, nos tandems sont les duos (parfois les trios) constitués d'un futur enseignant et d'un élève (parfois deux) en difficulté scolaire, primo-arrivant ou belge de milieu populaire.

1. Pourquoi ce projet ?

1.1. Postulats

C'est un fait dénoncé depuis un certain temps déjà : les pratiques enseignantes sont généralement adaptées aux élèves standards, issus des classes moyennes, et sont particulièrement peu adaptées aux enfants issus des milieux populaires.

Nous appellerons élèves standards ceux auxquels un enseignant, un futur enseignant, un rédacteur de manuel scolaire s'attend : ceux que leur milieu social prédispose à devenir élèves, ou qui ont trouvé leur panoplie d'élève au pied de leur berceau, pour reprendre l'expression savoureuse de Ph. Meirieu ; la plupart des futurs enseignants en font partie et ils s'attendent à ce que les écoles en soient peuplées² ; ils s'attendent à se retrouver face à des élèves qui leur ressemblent.

Quant aux milieux populaires, s'ils ne sont certes pas homogènes, ils sont définis³ par la conjonction d'une position sociale dominée et d'un éloignement par rapport à la culture savante. En outre, ces caractéristiques sociales et culturelles se conjuguent souvent avec une précarité sur le plan économique. L'écart culturel mentionné plus haut recouvre donc aussi une situation de distance et de domination sociales, et souvent économiques.

Les jeunes de 18/20 ans qui choisissent de devenir enseignants sont très rarement issus des milieux populaires et leur vie quotidienne leur donne peu l'occasion de fréquenter des personnes issues de ces milieux ; dès lors, qu'ils soient étrangers ou belges, les jeunes de milieux populaires lui paraîtront quelque peu étranges⁴, voire inquiétants en tant qu'individus, et davantage encore s'ils sont en groupe.

C'est dans le cadre professionnel des classes de stage que le futur enseignant aura réellement affaire à eux ; il ne pourra se reconnaître dans ces élèves plus pâles ou plus basanés que les jeunes de son entourage habituel, plus turbulents ou plus silencieux que la norme de l'univers scolaire. Dans les conditions habituelles de stage, l'étudiant est en situation d'évaluation et il doit rapidement faire la preuve de ses capacités à gérer un groupe-classe. Cette situation n'engage pas à la rencontre personnalisée et à la compréhension fine de l'autre, mais plutôt aux attitudes défensives qui permettent la survie. Devenus enseignants chevronnés, certains s'accommoderont de travailler avec ce type de classes, mais trop souvent, la crainte initiale donnera lieu à des pratiques certes rassurantes mais peu porteuses d'apprentissages : abandon des exigences de formation intellectuelle, ou instauration d'une relation autoritaire marquée par le mépris, ou encore choix d'activités formelles ou occupationnelles.

¹ Le projet a bénéficié en 2007-2008 du soutien de la Fondation Roi Baudouin et en 2012-13 de celui du Fonds Houtman.

² Il faut dire que c'était le cas de l'école secondaire avant la massification de l'enseignement ; et que c'est toujours le cas des filières d'enseignement général, après le tronc commun.

³ Voir par exemple Schwartz (2011).

⁴ Les habitus des uns et des autres étant différents, ils ne possèdent pas les mêmes codes pour réagir en société, n'accordent pas aux choses de la vie les mêmes valeurs ; les goûts et les réactions des uns diffèrent de ceux des autres.

On est tout à l’opposé d’une relation pédagogique qui fasse médiation réelle entre le monde de la culture savante et celui de la culture familiale, condition pourtant indispensable à l’entrée des élèves dans l’apprentissage, ainsi que l’ont montré, par exemple, les travaux de Zakhartchouk (1999) sur l’enseignant comme passeur culturel et ceux de Rochex (1992) sur la triple autorisation subjective.

« Reconnaître et exiger » : ce principe d’action pédagogique fondamental est mis à mal dans ces situations ; or, pour apprendre et pour grandir, chaque jeune a besoin de rencontrer des éducateurs qui à la fois soient exigeants avec lui et le reconnaissent, en tant que sujet ayant de la valeur à leurs yeux (Cornet & De Smet, 2013).

En résumé, notre travail est fondé sur les postulats suivants :

- vis-à-vis des élèves en difficulté avec l’école, qui souvent sont issus des milieux populaires, qu’ils soient dans les filières de relégation ou qu’ils peinent dans les filières communes, les pratiques enseignantes manquent souvent de la reconnaissance et/ou de l’exigence nécessaires à leurs progrès ;
- ces pratiques s’enracinent dans les représentations, interprétations et réactions défensives face à des élèves perçus comme menaçants car éloignés des normes communément partagées dans l’univers scolaire ;
- pour faire évoluer ces pratiques, il est nécessaire de travailler au niveau des représentations de l’autre et de soi, à l’intersection du personnel et du professionnel.

1.2. Hypothèse

Nous estimons possible d’influer sur les représentations que les futurs enseignants ont d’eux-mêmes et des élèves éloignés des normes scolaires par la mise en œuvre de dispositifs de formation initiale qui favorisent des rencontres positives *et* déstabilisantes entre futurs enseignants et élèves issus de milieux socioculturels éloignés de leurs propres milieux.

Plus précisément, nous pensons pouvoir enrayer les discriminations négatives, même involontaires, si ces dispositifs de rencontre :

- provoquent chez les futurs enseignants la découverte d’une réalité sociale, économique et culturelle qu’ils ne connaissent pas, suscitent leur questionnement;
- améliorent leurs compétences relationnelles et les rendent capables d’instaurer une relation pédagogique positive avec des jeunes issus de milieux défavorisés, éloignés de l’élève standard ;
- et développent leurs capacités à élaborer des activités pédagogiques enrichissantes pour ces élèves.

2. Quel en est le dispositif ?

Le dispositif consiste à organiser des rencontres entre futurs enseignants et élèves issus de mondes qui se méconnaissent, voire se craignent mutuellement, et à travailler les représentations qui vont s’y déployer.

En pratique, nous consacrons au projet Tandem une centaine d’heures de cours des étudiants de deuxième bachelier AESI en sciences humaines⁵ d’HELMo. Ceux-ci sont généralement une vingtaine, tandis que les élèves du secondaire⁶ impliqués en 2012-2013 étaient une quarantaine. Il s’agit des élèves de première année différenciée de l’école secondaire Saint-Louis-Amercoeur ; ces classes regroupent des jeunes n’ayant pas leur Certificat d’Études de Base, soit parce qu’ils n’ont pas réussi à l’obtenir à l’école primaire, soit parce qu’ils sont nouvellement arrivés d’un pays lointain⁷ où leur situation scolaire varie de l’absence de scolarité pour certains à une scolarité complète en français, pour d’autres ; l’école se situe au plus bas échelon du classement *Robin des Bois*⁸.

⁵ Les AESI en sciences humaines sont les régents en histoire, géographie, sciences sociales et cours associés.

⁶ Nous réservons le terme d’élèves aux jeunes du secondaire et ce sont les bacheliers, futurs AESI, que nous appelons étudiants.

⁷ Guinée, Ghana, Djibouti, Cameroun, Congo, Rwanda, Maroc, Espagne, Hollande, France, Turquie, Biélorussie, Serbie, Irak, Bangladesh et Pakistan, pour l’année 2012-2013.

⁸ Le décret *Robin des Bois* s’inscrit dans le cadre du financement de l’enseignement différencié et poursuit aussi l’objectif de renforcer la mixité sociale. Pour ce faire, toutes les écoles en Fédération Wallonie Bruxelles, à partir de l’indice socio-

Le dispositif concret a sensiblement varié d'année en année, en fonction des difficultés rencontrées et des effets observés. Certains ingrédients sont restés. Avec le recul, ce sont ceux qui nous paraissent essentiels : des rencontres individuelles et collectives entre futurs enseignants et élèves ; des temps d'analyses de ces rencontres, en privilégiant l'analyse d'incidents critiques ; des apports théoriques pour comprendre des phénomènes à l'œuvre dans les situations qui ont été vécues ; et la cogestion du projet par les formateurs et étudiants. Nous détaillons ci-dessous ces quatre éléments.

2.1. Des rencontres

Il s'agit de rencontres réelles et répétées entre les étudiants et des élèves, et non de simulations via des analyses de cas sur papier. Les rencontres combinent des moments collectifs et des temps en duo ; elles se déroulent en majorité hors du cadre scolaire habituel des élèves, et en l'absence de leurs enseignants.

Selon les années, les rencontres, tant individuelles que collectives, ont varié : activités plus ludiques (ex : descente en kayak) ou plus didactiques (ex : visite de musée) ; animateurs extérieurs (ex : guides-natures) ou animations par les étudiants (ex : parcours dans le quartier). Elles sont à la fois proches et distinctes des situations professionnelles d'enseignement ; notre préférence va à des activités dans lesquelles élève et étudiant se retrouvent côte à côte, en tandem, pour un apprentissage ou une découverte à faire ensemble, plutôt que face à face, où l'un montre/explicite à l'autre. L'étudiant est responsable d'un élève ou d'un groupe, mais pas en situation de cours classique ; nous évitons les situations instituées dans lesquelles le rôle de chacun est totalement prédéfini et la rencontre entièrement codifiée. Nous évitons tout autant les situations mal pensées ou non gérées d'où naîtraient chaos et insécurité. L'idée est de créer un cadre suffisamment sécurisant pour que puissent se développer des modes de rencontre personnalisés.

La priorité va aux rencontres individualisées et non aux rencontres collectives, dans lesquelles les questions de gestion du groupe prendraient le dessus sur l'accompagnement d'un élève. Via un tirage au sort, chaque étudiant se voit attribuer un ou deux élèves avec qui il formera un tandem durant l'année.

Aux activités collectives, les professeurs responsables du projet sont toujours présents ; aux activités individuelles, cela a varié selon les années ; cette année 2012-2013, ils étaient présents. La responsabilité finale est toujours symboliquement assurée par un des professeurs ; nous tenons à ce que les étudiants se sentent encadrés, à ce que l'étudiant expérimente qu'il est capable de gérer telle situation qui lui fait peur, tout en étant assuré que si cela s'avérait nécessaire, le professeur reprendrait la main. Être mis dans une situation subjectivement difficile mais gérable ; être contraint mais soutenu, cela nous semble une condition pour que la rencontre soit déstabilisante *et* positive. Fournir un cadre rassurant, qui donne confiance aux étudiants, constitue pour nous un élément non négligeable du dispositif.

2.2. Une analyse des rencontres

Celle-ci est une composante sans doute aussi importante que les rencontres. En effet, chacune de ces dernières donne inévitablement lieu à des surprises, des insatisfactions, des difficultés, souvent mineures mais toujours nombreuses. Dans ces situations, l'esprit humain semble avoir tendance à mobiliser rapidement ses représentations initiales pour interpréter la situation au moindre coût, sans modification et en particulier sans remise en question personnelle. Le risque serait grand, sans retour sur le vécu, que l'expérience vienne confirmer, voire consolider, les représentations préalables.

À titre d'exemple, les quelques « incidents » proposés par les étudiants, à l'issue des dernières activités de mai 2013 sont les suivants :

- Durant la présentation du guide-nature, Anaïs écoute la musique de son baladeur, dont elle retire l'un des deux écouteurs ; le guide l'interpelle en lui demandant de montrer un peu de respect ; Anaïs s'agite et veut quitter la pièce ; elle n'acceptera jamais de suivre le groupe pour la découverte du parc forestier...

économique de leur population d'élèves, sont classées sur une échelle de 1 à 20. Les écoles au niveau 1 sont celles qui accueillent les élèves issus des familles les plus défavorisées sur le plan socio-économique.

- Pour rendre plus attractive une activité d'expression écrite, les étudiants ont prévu la possibilité de découper des petits pouces du type *like* sur Facebook, mais les élèves ne les utilisent pas, à la surprise de ceux qui ont conçu l'activité en essayant de tenir compte de la « culture jeune »...
- Lors d'un arrêt durant la promenade dans le parc, Cathy s'assied dans l'herbe pendant le court exposé que fait la guide du groupe ; cette dernière réprimande Cathy et lui demande « *si personne ne l'a jamais éduquée* ». Les étudiants, qui entretemps ont appris à mieux connaître Cathy et sa difficile histoire familiale, sont particulièrement heurtés par ces paroles indélicates...
- Alors que nous avons préparé pour midi un buffet gratuit et diversifié, en veillant à ne pas présenter de porc par égard pour les élèves musulmans, Mohamed va s'acheter un sandwich et des frites à la cafétéria... Fred, l'un des étudiants, en est très choqué et déçu.
- Déception aussi exprimée par Paule lorsque Médard, avec qui elle a été en tandem toute l'année, s'en va à peine descendu de l'autocar, sans un au revoir, sans un regard...

S'interroger sur ce qui s'est réellement joué dans tel moment délicat, prendre du recul, chercher d'autres façons d'interpréter, adopter de nouveaux points de vue, voilà qui va permettre de creuser plutôt que colmater les brèches.

Depuis le début, nous avons recouru à la même méthodologie : l'analyse d'incidents – ou situations insatisfaisantes – à l'aide de l'entraînement mental⁹, dans des séances de travail animées par une formatrice spécialisée. Nous consacrons à l'analyse d'un incident une séance d'une heure et demie à deux heures. Ce travail astreignant est parfois perçu comme trop lourd par certains étudiants. Mais quand, à la clé, on ressent la satisfaction intellectuelle et émotionnelle liée à une nouvelle compréhension de la situation vécue, c'est une forte source d'apprentissage.

Les qualités de l'animatrice sont importantes, car les réactions qu'a eues l'étudiant durant la situation analysée sont fréquemment remises en question ; elles doivent pouvoir l'être, mais sans le blesser, avec délicatesse. On retrouve ce principe d'un cadre sécurisant qui permet l'évolution personnelle. À notre niveau aussi, bien entendu, il s'agit de reconnaître et d'exiger.

2.3. Des apports théoriques

Depuis l'année dernière, nous avons amplifié ces apports, qui viennent enrichir les analyses de situations concrètes, que ce soit par un exposé du professeur, la lecture de travaux scientifiques ou un travail en sous-groupes. Cet approfondissement théorique semble avoir permis aux étudiants – ou du moins à certains d'entre eux – d'affiner leur compréhension des phénomènes sociologiques et pédagogiques à l'œuvre dans les situations vécues par les élèves ou par eux-mêmes.

Les ressources utilisées sont les travaux de Bourdieu (1970), de Lahire (1995) et de V. de Gaulejac (1996), ainsi que ceux de la pédagogie institutionnelle, avec des textes de Ph. Jubin (2011) et N. De Smet (2009). Un travail sur leur propre histoire de vie est également mené avec les étudiants. Des aller et retour entre théorie et pratique sont particulièrement sollicités, qui contribuent à l'intégration du projet dans l'ensemble de la formation des étudiants.

2.4. La co-gestion du projet

Notre recherche-action est gérée avec les étudiants en pédagogie du projet, et à l'aide d'institutions de la pédagogie institutionnelle¹⁰. En particulier, un contrat est négocié en début d'année avec la classe de deuxième bachelier, des temps de Conseil permettent de réajuster le projet durant l'année si le groupe en perçoit la nécessité, des temps de parole libre sont instaurés, diverses responsabilités sont prises par les étudiants comme par les professeurs, etc.

Peut-être le dispositif pourrait-il se passer de cet ingrédient ? Pour notre part, nous l'avons toujours expérimenté de cette manière, et avec plus ou moins d'engagement des étudiants dans le projet, selon les années,

⁹ Pour une présentation de cette méthode, voir Peuple et Culture (2003).

¹⁰ Pour plus d'informations sur la pédagogie institutionnelle, voir entre autres Pochet & Oury (1997), et le site www.ceepi.org.

les groupes et les individus. Cette façon de faire nous permet de mener notre propre travail d'enseignantes selon nos convictions¹¹ puisqu'elle tente de faire de l'étudiant un véritable partenaire dans la relation pédagogique ; et avec une certaine cohérence puisque le projet Tandem est ainsi mené davantage en côte à côte qu'en face à face, ensemble pour dénouer les difficultés qui surgissent au fil des rencontres entre élèves et étudiants¹².

3. Quels en sont les résultats ?

3.1. Les informations recueillies

À la fin de chaque année, nous avons systématiquement recueilli les avis et les observations de différents partenaires du projet. Selon les années, nous avons interrogé les élèves, les étudiants ou les professeurs ; nous les avons interrogés, par questionnaire ou par interview, sur leurs (in)satisfactions, sur le processus mis en place et/ou sur l'impact perçu sur eux-mêmes ou sur les autres partenaires. Recueillir la parole des participants nous a toujours paru intéressant et pertinent par rapport aux méthodes de travail développées durant l'année.

Ces évaluations nous ont à chaque fois orientées pour améliorer le dispositif, qui s'est d'ailleurs sensiblement modifié depuis la première édition. C'est cette fonction formative des évaluations qui a toujours été privilégiée ; nous n'avons jamais mis en œuvre de mode d'évaluation qui vise à prouver l'efficacité du dispositif.

Pour l'année 2012-2013, nous disposons des informations suivantes :

- Les réponses des étudiants à un questionnaire anonyme proposé en début et fin d'année, visant à cerner leurs représentations initiales et finales à propos des élèves.
- Les réponses des étudiants à un autre questionnaire anonyme portant sur leur appréciation du dispositif, en fin de projet.
- Les observations des deux enseignantes responsables du projet. Nous n'avons pas mené d'observation systématique, mais recueilli de nombreuses observations occasionnelles et autant d'impressions subjectives, au fur et à mesure de ces six années.

Quelques exemples de questions posées se trouvent en annexe.

3.2. Les résultats

3.2.1. Comparaison des représentations des étudiants en octobre et en mai

La comparaison des réponses montre peu d'évolutions : dès octobre déjà, après une première journée d'activités, une majorité d'étudiants estiment leur élève attachant et déclarent qu'il suscite leur sympathie. Pour une minorité, c'est la tristesse, la pitié ou la colère qui est mentionnée, vis-à-vis d'élèves jugés agressifs et mal élevés. On retrouve des réponses assez proches en fin d'année.

Un tel constat semble ne pas confirmer notre hypothèse de départ. Mais nous pensons que la faible évolution des réponses observées tient pour partie à notre dispositif d'évaluation. Sans doute ce questionnaire aurait-il dû être passé avant la première rencontre pour que la comparaison soit plus porteuse d'informations. Sans doute également, le questionnaire ne devrait-il pas se limiter à l'évolution des représentations à propos de l'élève que l'étudiant a accompagné mais tenter d'explorer si l'évolution s'étend à d'autres élèves de milieux défavorisés.

3.2.2. Point de vue des étudiants sur le dispositif

En fin d'année, les étudiants sont quasi unanimes pour déclarer que ce projet a eu un effet (trans)formateur sur eux-mêmes. Il y a une exception : un étudiant estime que ce projet ne lui a rien apporté de positif. Pour les autres, la satisfaction est présente et exprimée souvent avec force (ex : « *superbes découvertes* »).

¹¹ Convictions partagées dans l'équipe *Tenter Plus* ; voir le programme de formation complet sur www.tenterplus.be.

¹² Un autre élément stable du dispositif à travers les années est la participation de **deux** enseignantes au projet. S'il nous est impossible d'affirmer qu'il s'agit d'un ingrédient essentiel à l'efficacité du dispositif, c'est en tous cas une condition dont il serait difficile de nous passer pour faire face à la complexité du projet, malgré l'expérience accumulée.

Si l'on regroupe les transformations telles qu'elles ont été décrites par les étudiants, on peut constater qu'elles se situent à quatre niveaux différents :

- voir autrement ces élèves, avec un regard plus positif et moins d'a priori ;
- mieux comprendre les situations difficiles qu'ils vivent et qui influent sur leur attitude en classe et mieux comprendre leurs besoins ;
- se sentir davantage désireux et capables de travailler avec eux ;
- agir avec plus de patience à leur égard, et se poser plus de questions avant d'agir.

Plusieurs expriment en outre qu'ils ne se sentent pas encore capables de mettre en place des activités d'apprentissage adaptées aux difficultés des élèves sur le plan scolaire et cernent ainsi une des limites de la formation qu'ils viennent de vivre.

3.2.3. Point de vue des enseignantes

A chaque début d'année, lors de la toute première rencontre entre élèves et étudiants, nous sommes toujours étonnées de voir à quel point les postures et les positions adoptées dans l'espace sont révélatrices de la difficulté à se rencontrer : quel que soit le local choisi, les étudiants se regroupent, font corps, loin du groupe des élèves.

De même plus tard dans l'année, et malgré les décisions prises parfois en Conseil dans la sécurité de notre classe, la majorité des étudiants reste ensemble dans la cour, en attendant la sonnerie, plutôt que d'aller à la rencontre du groupe d'élèves, ou de l'élève de son tandem. Si rien n'est prévu pour provoquer le contraire, les étudiants mangeront ensemble et les élèves de leur côté ; et dans l'autocar, de même.

Surtout si rien d'autre n'est prévu, chacun joue le rôle qui lui est institué et le futur enseignant joue son rôle d'enseignant tel qu'il l'a perçu à travers sa propre scolarité et tel qu'il se joue sans doute depuis des lustres.

Il n'y aurait rien de gênant à cela si les rôles tels qu'ils ont été prévus ne se figeaient en perpétuant une comédie tragique dans laquelle des cohortes de laissés pour compte restent sur le bord du chemin.

Aller à la rencontre de l'autre, si différent de soi, si subtilement différent parfois, nécessite de briser quelques habitudes, quelques allant de soi, quelques évidences si communément partagées sur l'échec, la réussite, l'apprentissage, l'école, les professeurs et les élèves, la place des uns et des autres.

Quand nous proposons en début d'année d'aller boire un cacao avec les élèves dans le quartier près de l'école, c'est une petite révolution discrète. Quand ce sont les étudiants en fin d'année qui proposent de faire de l'accro-branches avec eux, ou quand tel étudiant prend l'initiative d'apprendre à rouler à vélo à sa grande élève africaine, ou telles autres de prendre du temps sur leur bloque de fin d'année pour proposer des révisions en tandem, ou encore quand untel accepte le jeu du bras de fer que lui propose un des jeunes..., nous y voyons diverses petites transformations dans les relations instituées, qui peuvent contribuer à construire des relations pédagogiques plus porteuses de changement. Nous y voyons des indices d'un changement de posture et des signes de rupture avec quelques certitudes¹³. Nous pouvons aussi observer, dans les paroles, moins de jugements à l'emporte-pièce. A nouveau, il y a des bémols, et chaque année, un ou deux étudiants restent rétifs au travail que nous proposons.

Autre élément d'observation : en juin 2013, plus de la moitié des étudiants ont répondu présents à la proposition de réaliser leur Travail de Fin d'Études autour de l'exclusion scolaire, en prolongement de leur expérience en Tandem.

Nous pensons avoir recueilli suffisamment d'indices pour pouvoir confirmer l'hypothèse formulée au départ et conclure que le dispositif décrit permet d'amorcer des transformations chez les étudiants dans le sens souhaité.

Selon les années, la quantité d'étudiants touchés et la profondeur de l'impact ont sans doute varié; à cet égard, la formule expérimentée en 2012-2013 s'est montrée très satisfaisante.

¹³ A propos des ruptures identitaires à réaliser pour devenir enseignant, voir Cornet (2012).

4. Pour conclure

Même si le questionnaire passé auprès des étudiants ne permet pas de confirmer notre hypothèse, nous pensons que les entretiens avec les étudiants ainsi que nos propres observations nous permettent d'affirmer que les objectifs visés (voir point 1.3 supra) sont suffisamment rencontrés pour continuer à mener ce projet dans le même sens. Il nous paraît cependant nécessaire de compléter le travail pour que les étudiants se sentent plus à même d'élaborer, avec ces élèves, des activités porteuses d'apprentissages scolaires.

Pour que les élèves de milieux populaires, regroupés dans les filières de relégation ou en difficulté dans les filières classiques, soient amenés à la réussite des apprentissages scolaires et à une socialisation positive, nous pensons que les ruptures à réaliser sont nombreuses; tant chez les élèves que chez les (futurs) enseignants, il nous semble nécessaire, de faire rupture avec les habitudes et les conceptions classiques :

- du rapport professeur-élève (relation de maîtrise et (in)soumission¹⁴) ;
- des règles de la vie collective (imposition par les plus forts aux plus faibles pour les écraser¹⁵) ;
- des rapports entre l'école et la vie (relation d'étanchéité entre les deux mondes) ;
- des rapports au savoir et à la culture (relation d'inutilité et de déplaisir¹⁶; ou relation de (in)soumission à une vérité révélée ou réservée aux dominants).

Le dispositif présenté permet d'initier chez les futurs enseignants cet indispensable travail de formation et de transformation. C'est un travail à poursuivre si l'on veut former des enseignants qui soient des acteurs sociaux désireux et capables de résister au rôle d'agent de reproduction et d'exclusion que joue trop souvent l'école. C'est également un travail à poursuivre pour véritablement former des praticiens réflexifs désireux et capables de permettre à chaque jeune d'accéder au monde du savoir et à celui des lois de la vie collective.

Références bibliographiques

- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieu populaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cifali, M. (1994), *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Cornet, J. (2012). Travailler l'habitus dans un collectif acculturant. *ÉducRecherche Alger*, n°5.
- Cornet, J. & De Smet, N. (2013). *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre. Une autre conception du groupe-classe*. Paris : ESF.
- de Gaulejac, V. (1996). *Les sources de la honte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- De Smet, N. (2009). *Au front des classes*. Bruxelles : Couleur Livres.
- Jubin, P. (2011). Petite histoire vraie. *Cahiers pédagogiques*, n°488.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Moll, J. (1996). Les enjeux de la relation. In Houssaye J. (Dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Peuple et Culture (2003). *Penser avec l'Entraînement Mental : Agir dans la complexité*. Lyon : Chronique Sociale.
- Pochet C. & Oury, F. (1997). *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*. Paris : Matrice.
- Prairat, E. (2002). *Questions de discipline à l'école*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

¹⁴ Pour une analyse de divers types de relation pédagogique, voir Cifali (1994) et Moll (1996).

¹⁵ A propos du travail des règles dans la classe, voir Prairat (2002), ainsi que Rey (2004).

¹⁶ A propos des rapports au savoir en milieu populaire, voir Charlot, Bautier & Rochex (1992), ainsi que Bernardin (2013).

- Rochex, P.Y. (1992). Histoire scolaire et histoire familiale. *Cahiers pédagogiques*, n°309.
- Schwartz, O. (2011). Peut-on parler des classes populaires ? [Page Web] *Laviedesidées.fr*.
- Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Annexe : Extraits des questionnaires anonymes utilisés en octobre 2012 et mai 2013

A propos de mon élève n° 1 (fille)

Q2 : Quand je pense à elle, j’entends d’abord

un cri	<i>OUI - NON</i>	<i>Pour chacune des lignes où tu as entouré OUI, précise ici à droite, de quel accent, de quelle parole, etc., il s’agit :</i>	
un accent	<i>OUI - NON</i>		
le silence	<i>OUI - NON</i>		
un murmure	<i>OUI - NON</i>		
une musique	<i>OUI - NON</i>		
une parole qu’elle a eue	<i>OUI - NON</i>		
autre chose :	<i>OUI - NON</i>		

Q3 : Je l’ai trouvée

attachante	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
débrouillarde	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
différente des autres	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
agressive	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
perdue	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
inquiétante	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
comme les autres	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
infernale	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
pauvre	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
autre :	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>

Q4 : Avant de la rencontrer, je l’avais imaginée

plus
moins

Q5 : Elle suscite chez moi

la sympathie	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la joie	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>

la pitié	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la peur	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
l'indignation	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la tristesse	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
le dégoût	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la colère contre elle	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
la colère contre	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>
autre :	<i>pas du tout</i>	<i>un peu</i>	<i>beaucoup</i>	<i>énormément</i>

(...)

1. Vos perceptions ont-elles évolué et dans quel sens ?

A. Reprenez le questionnaire à propos de votre élève, que vous aviez complété à la mi-octobre. Vous le retrouverez grâce au code personnel que vous aviez choisi. Munissez-vous d'une autre couleur que celle utilisée en octobre et relisez vos réponses de début d'année. Que répondriez-vous aujourd'hui ?

B. Estimez-vous vous être (trans)formé à travers ce projet :

pas du tout - un peu - oui - beaucoup

Expliquez en quoi : ...

C. Pensez-vous qu'actuellement vous agiriez différemment qu'en septembre, vis-à-vis d'élèves du même style ?

Donnez des exemples : ...

(...)