

Ouvrage collectif

OSEZ LES COLLECTIFS DE TRAVAIL !



Funded by
the European Union



*« Ce que le meilleur et le plus sage
des parents souhaite pour son propre enfant,
la communauté doit le vouloir pour tous les
enfants.*

*Tout autre idéal pour l'école serait réducteur
et dépourvu de noblesse ; s'il était appliqué, il
mettrait en péril notre démocratie. »*

John Dewey,
The School and Society, Chicago :
University of Chicago Press, 1899

AVANT-PROPOS

Dans un temps où l'école est tantôt accusée de reproduire les inégalités, tantôt convoquée pour les réparer, il est urgent de déplacer le regard. Non plus seulement interroger *ce que l'école fait*, mais explorer *comment elle s'y prend*, et surtout *avec qui elle le fait*. À l'ère des injonctions multiples – personnalisation des parcours, inclusion, évaluation, leadership, innovation – il devient nécessaire de revisiter les conditions de possibilité d'un changement éducatif durable, juste, et émancipateur.

C'est à cette ambition que répond le projet Erasmus+ *Osez ! Des collectifs de travail apprenants pour mieux accompagner le changement*. Fruit d'une coopération entre établissements français, italiens, bulgares et

guyanais, il a pour objet de penser et de mettre à l'épreuve le potentiel transformateur des collectifs dans l'action éducative. Au cœur du projet : une conviction. Face à la complexité des défis scolaires, la réponse ne peut être technocratique. Elle doit être humaine, située, construite, pensée à plusieurs.

Les articles rassemblés ici portent cette idée, dans une diversité de contextes et de formes : construction de parcours de compétences transversales dans des territoires marqués par la pauvreté éducative, pilotage partagé dans les établissements français, expérimentation bilingue à Saint-Georges de l'Oyapock, articulation famille-école en Bulgarie, relecture des partenariats éducatifs en Sicile. Ces situations concrètes deviennent ici objets d'analyse critique, sources de conceptualisation, et leviers de réflexion pour l'action.

L'ouvrage s'inscrit ainsi dans un courant de pensée qui ne sépare pas le faire du penser, l'expérience du savoir. Il revendique une écriture de terrain, nourrie par la recherche autant que par la pratique, où l'on interroge le réel sans le simplifier, et où l'on cherche des lignes de fuite sans céder à la prescription vide.

Ce n'est pas un manuel de recettes. C'est une invitation à penser autrement les marges, les fragilités, les puissances collectives. À oser croire qu'un autre pilotage est possible, qu'un autre rapport aux savoirs, aux élèves, aux familles, peut se construire dans et par l'école.

C'est à cette lecture active, critique et habitée que ce livre convie son lecteur.

SOMMAIRE

Osez ! Des Collectifs de travail apprenants pour mieux accompagner le changement.

Connaissances et pratiques innovantes au service de l'apprentissage des élèves



Funded by
the European Union



AVANT-PROPOS	p. 5
INTRODUCTION	p. 11
PARTIE I COMPRENDRE LES DÉFIS ÉDUCATIFS CONTEMPORAINS <i>Repenser l'action éducative</i> <i>à l'échelle collective</i>	p. 18
PARTIE II INNOVER PAR LA COOPÉRATION <i>Les démarches collectives</i> <i>pour transformer les pratiques</i>	p. 100
PARTIE III AGIR DANS LA DIVERSITÉ DES CONTEXTES <i>Les expériences locales</i> <i>pour nourrir une transformation globale</i>	p. 196
CONCLUSION <i>Les collectifs de travail :</i> <i>un modèle pour de nouveaux défis</i>	p. 275
LES AUTEURS	p. 279

INTRODUCTION

LES ENJEUX AFIN D'INNOVER L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE : POUR UNE CO-CONSTRUCTION HORIZONTALE

*(Carlo COLLOCA,
Université de Catane, Italie)*

Cet ouvrage s'appuie sur les travaux menés de 2022 à 2025, dans le cadre du projet européen Erasmus+ intitulé « *Osez ! Des collectifs de travail apprenants pour mieux comprendre le changement* ».

Ce projet s'inscrit dans la continuité d'un premier projet Erasmus+, « *Territoires apprenants, des protocoles innovants au service des apprentissages* », autour la question de l'équité face aux apprentissages et de l'accompagnement des enseignants.

En effet, le point de départ de Osez ! réside en un triple constat commun aux pays partenaires : France (Grenoble ; Saint Pierre et Miquelon ; Guyane française) ; Italie (Catane) et Bulgarie (Sofia et Kardzali). Les constats sont les suivants : des inégalités face à l'apprentissage ; des formations cumulatives et disciplinaires plutôt que collaboratives et transdisciplinaires ; une connexion insuffisamment installée entre le monde de l'éducation et le monde la recherche. Ce triple constat conduit à formaliser la problématique professionnelle suivante : comment construire et accompagner des collectifs de travail intégrant différents acteurs de l'éducation (personnels de directions, enseignants, chercheurs, élèves, étudiants, parents, communauté locale, associations d'innovation socioculturelle...) pour réduire les inégalités d'apprentissages des élèves.

Dans les pays partenaires ont été mis en place des collectifs de travail pour interroger les stratégies territoriales, pour faire émerger des modalités de formation pour les modélise et des problématiques propres à chaque territoire et recenser les partenaires associés avec une approche interdisciplinaire.

Chaque pays s'est concentré sur une entrée spécifique et complémentaire :

– Le management (France), c'est-à-dire reconstruire une nouvelle forme plus collaborative et horizontale, mettre en place des délégations, des espaces partagés, établir un cadre de référence avec une ou deux orientations ciblées concernant l'apprentissage des élèves, développer un langage commun et une approche collaborative.

– Le partenariat (Italie), c'est-à-dire mettre l'accent sur le rôle de la sphère locale, mettre en évidence les aspects endogènes en focalisant l'attention sur les processus mis en œuvre en lien avec l'identité du lieu, mobiliser les ressources du territoire, mettre en place des réseaux d'acteurs publics et privés visant à maximiser les ressources vers de nouveaux objectifs, faire émerger des pratiques collaboratives et des actions coconstruites au service des élèves.

– L'accompagnement des élèves (Bulgarie), c'est-à-dire faire émerger les pratiques et leurs effets en se focalisant sur les élèves les plus fragiles, repenser le rôle de l'évaluation sur les acquis des élèves à l'école, envisager des outils pour améliorer la communication et le travail avec le milieu familial, repenser le rôle de l'enseignant dans le renforcement de la motivation des élèves.

L'équipe d'*Osez !* s'est inspirée de certains principes du rhizome, conceptualisé par Gilles Deleuze et Félix Guattari, en partant de l'hypothèse que par rapport aux systèmes centraux (voire polycentriques), avec une communication hiérarchique et des liens préétablis, le rhizome est un système acentrique, non hiérarchique et non signifiant :

a) *le principe de connexion*, qui rappelle la trame des liens hypertextuels dans le réseau. En effet, selon ce principe, tout point du rhizome peut être connecté à n'importe quel autre ;

b) *le principe d'hétérogénéité* qui relie différents systèmes sémiotiques. Le rhizome est une construction qui regroupe des éléments significatifs de nature différente, dont chacun possède sa propre identité et ses propres caractéristiques ;

c) *le principe de multiplicité* qui renforce le concept du rhizome en tant que système ouvert et viable, qui permet d'emprunter de multiples voies, en lui donnant autant de valeurs. Des interprétations toujours nouvelles peuvent donc être élaborées, proposées et devenir à leur tour des données du rhizome. Quiconque parcourt le rhizome en devient d'une certaine manière un participant ;

d) *le principe de la rupture significative*, qui part du constat qu'il peut y avoir un lien entre des sujets de recherche et d'étude connexes mais différents, ce qui peut conduire à des découvertes imprévisibles à réinterpréter et à reconnecter ;

e) *le principe de la cartographie*, c'est-à-dire se préparer à la forme de la carte, à un parcours de possibilités, apparemment toutes tracées, comme l'est en fait une feuille de papier sur laquelle sont imprimées ou dessinées toutes les rues et places d'une ville : il n'est cependant pas vrai que nous soyons toujours obligés de suivre les indications de la carte. On peut aller où l'on veut par une infinité de choix d'itinéraires.

À partir de ces hypothèses théoriques, *Osez !* s'est concentré sur l'ouverture de l'école à ses environnements et territoires de référence respectifs, afin de favoriser la contextualisation des connaissances et de donner un nouveau sens aux processus d'apprentissage. Un dialogue synergique et proactif a été promu, visant à assumer consciemment la coresponsabilité éducative. Ce dialogue représente le contexte culturel, social et éthique pour « apprendre à vivre ensemble », pour « apprendre à connaître » et, en fin de compte, pour « apprendre à apprendre ».

Par conséquent, des voies de changement dans l'éducation scolaire ont été suggérées, basées sur de bonnes pratiques et des processus innovants, qui peuvent nous inspirer pour renforcer les infrastructures socioculturelles - à partir du monde scolaire - nécessaires pour rendre la société européenne plus inclusive, plus durable et plus responsable.

PARTIE I

COMPRENDRE LES DÉFIS ÉDUCATIFS CONTEMPORAINS

*Repenser l'action éducative
à l'échelle collective*

1. PILOTAGE OPÉRATIONNEL VERSUS PILOTAGE STRATÉGIQUE LE CHOIX DE LA COOPÉRATION

*(Thierry DELAVET,
Rectorat de Grenoble, France)*

2. « LE POVERTÀ EDUCATIVE » (LA FRAGILITÉ ÉDUCATIVE) ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

*(Carlo COLLOCA, Licia LIPARI,
Valentina PANTALEO,
UNICT Université de Catane)*

3. LES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ESSENTIELLES POUR RÉDUIRE LE RISQUE D'ABANDON SCOLAIRE

*(Julieta VELICHKOVA-BORIN,
Université de Sofia Saint Kliment Ohridski,
Bulgarie)*

1

PILOTAGE OPÉRATIONNEL VERSUS PILOTAGE STRATÉGIQUE : LE CHOIX DE LA COOPÉRATION.

par Thierry DELAVET

Reparlons du pilotage

À la suite des évolutions structurelles des années 80 en France (décentralisation, déconcentration), les collèges et lycées deviennent des établissements publics d'éducation (EPLE). De ce fait, ils acquièrent des formes d'autonomies

induisant une responsabilité managériale définie sous le terme de pilotage. C'est cette notion que nous étudions dans ce projet de recherche action porté par le programme Erasmus+, en lien avec les pratiques professorales et les partenaires extérieurs.

Ce pilotage, concept frère de ceux utilisés dans les autres secteurs de l'activité humaine, se rapproche ainsi de management ou leadership au sein de la littérature. Il s'appuie sur des éléments structurels :

- Les EPLE sont soumis à des règles qui régissent leur fonctionnement, notamment le Code de l'Éducation. Cela inclut des aspects liés à la pédagogie, à la gestion financière et à l'organisation administrative.

- Chaque EPLE est dirigé par un chef d'établissement, principal en collège, proviseur en lycée, qui a des responsabilités en matière de management, de pédagogie et de gestion des ressources humaines. Le chef d'établissement doit également veiller à la sécurité et au bien-être des élèves.

- Les EPLE disposent d'un conseil d'administration qui comprend des représentants des enseignants, des parents d'élèves, des élèves

et des collectivités territoriales. Ce conseil prend des décisions sur le budget, le projet d'établissement et les grandes orientations pédagogiques.

- Les EPLE gèrent leur propre budget, qui est financé par l'État et les collectivités locales (départements en collège, région en lycée).

- Chaque EPLE doit élaborer un projet d'établissement qui définit ses priorités pédagogiques et ses objectifs. Ce projet est un outil de pilotage qui permet de structurer l'action éducative.

- Les EPLE doivent effectuer des autoévaluations et sont soumis à des évaluations externes pour mesurer la qualité de leur enseignement et de leur gestion.

Mais que veut dire piloter pour les textes réglementaires ?

- Mettre en place une gestion administrative qui implique l'organisation de la structure de l'établissement, la gestion des ressources humaines, et la coordination des différentes équipes (enseignants, personnel administratif, etc.).

► Mettre en place un pilotage pédagogiqueuse induit que le chef d'établissement doit s'assurer que les programmes éducatifs sont bien appliqués et que les élèves reçoivent une éducation de qualité. Cela inclut la mise en place de projets pédagogiques et l'évaluation des résultats scolaires.

► Gérer le budget de l'établissement, allouer les ressources de manière efficace et de rendre compte de la gestion financière au conseil d'administration et aux autorités de contrôle.

► Communiquer efficacement avec les différents acteurs de l'établissement, y compris les enseignants, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes et les collectivités territoriales.

► Évaluer les performances de l'établissement et la mise en œuvre de plans d'amélioration pour répondre à l'évolution des besoins des élèves et de la communauté éducative.

En somme, piloter un EPLE, c'est s'assurer que l'établissement fonctionne de manière optimale pour offrir un environnement d'apprentissage favorable aux élèves

Un leadership pédagogique ?

Piloter devient ainsi la mission première du chef d'établissement à travers un leadership pédagogique essentiel pour créer un environnement d'apprentissage efficace et inspirant avec un certain nombre de lignes directrices. Il lui faut favoriser le développement professionnel des enseignants en encourageant et organisant des formations continues afin qu'ils puissent améliorer leurs compétences et adopter de nouvelles méthodes pédagogiques. Il doit promouvoir et soutenir l'expérimentation de nouvelles approches d'enseignement, comme l'apprentissage par projet, l'intégration des technologies numériques ou les méthodes collaboratives. Il lui faut encourager le travail en équipe entre les enseignants pour partager des ressources, des idées et des stratégies pédagogiques efficaces. Il doit également promouvoir la réussite scolaire en fixant des objectifs ambitieux mais réalisables pour l'amélioration des résultats scolaires et motiver les enseignants et les élèves à les atteindre.

Un leader pédagogique doit posséder un ensemble diversifié de compétences pour être efficace dans son rôle. Il doit développer une vision stratégique, claire et inspirante, alignée

sur des objectifs pédagogiques ambitieux. Il doit savoir écouter, dialoguer et transmettre des informations de manière claire et persuasive à l'ensemble de la communauté éducative. Il doit être capable de nouer des relations positives avec les enseignants, les élèves, les parents et les partenaires externes, en favorisant un climat de confiance et de collaboration. Il doit savoir piloter et accompagner les processus de changement au sein de l'établissement, en anticipant les résistances et en mobilisant les équipes. Il doit être capable d'identifier des problèmes, d'analyser les situations complexes en proposant des solutions pragmatiques le tout en prenant des décisions fondées sur des données probantes et une compréhension approfondie des enjeux pédagogiques et organisationnels, l'ensemble en respectant les valeurs et les normes éthiques de l'éducation. La question de la gestion du temps et des priorités est aujourd'hui devenue cruciale dans un contexte de multiplication des sollicitations et tâches ; par exemple, le portail d'accès aux différentes applications de gestion comporte une centaine d'applications. Enfin, il doit savoir s'adapter aux changements et faire preuve de résilience face aux défis et aux imprévus.

Comment distinguer le champ du management opérationnel de celui du stratégique ?

Le management opérationnel d'un EPLE se concentre sur la gestion quotidienne et l'organisation efficace des ressources pour atteindre les objectifs éducatifs fixés. Il s'appuie sur la supervision du personnel administratif et enseignant, en veillant à ce que chacun comprenne ses rôles et responsabilités. Cela inclut la gestion des emplois du temps, le recrutement et le développement professionnel du personnel. Sur l'élaboration et le suivi du budget de l'établissement, en s'assurant que les ressources financières sont utilisées de manière optimale pour soutenir les activités pédagogiques et administratives. Sur l'entretien et la sécurité des bâtiments scolaires, ainsi que la gestion des équipements et des technologies nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. Sur la coordination des activités scolaires et extrascolaires, en veillant à ce que les programmes éducatifs soient bien planifiés et exécutés. Sur la mise en place de système pour évaluer les performances de l'établissement, tant au niveau des résultats scolaires que de l'efficacité organisationnelle, et l'utilisation des données pour apporter des améliorations... Au

final le management opérationnel est essentiel pour garantir que l'établissement fonctionne de manière fluide et efficace, permettant ainsi de se concentrer sur la mission éducative principale. Les chefs d'établissement remplissent ce rôle avec efficacité, il s'agit bien souvent du rôle que chacune des parties prenantes attends d'eux. Ainsi les enseignants, les parents, l'institution elle-même peuvent se satisfaire d'un management opérationnel efficace, voire préférer en rester à ce niveau car il comporte moins de risques de blocage ou dysfonctionnement.

Le management stratégique a été le cadre de réflexion du projet Erasmus+ en s'interrogeant sur la capacité des chefs d'établissement à dépasser leur zone de confort et de sécurité. Il se concentre sur la définition et l'orientation à long terme de l'établissement. Il s'agit de prendre des décisions qui détermineront l'avenir de l'établissement en alignant ses ressources et ses actions sur ses objectifs éducatifs. Il est possible d'approcher le concept par un ensemble de notions. En premier la question des valeurs qui peut sembler évidente à trancher mais devient rapidement subtile. Par exemple chacun peut s'accorder sur l'égalité ou sur l'équité : cependant dans la pratique, allouer des moyens supplémentaires pour des groupes plus petits ou des dédoublements (tous les élèves ont accès à cette amélioration des

conditions d'enseignement) relève de l'égalité alors qu'allouer des moyens supplémentaires à un dispositif de remédiation pour des élèves en difficulté relève de l'équité. Dans un contexte de moyens limités ou en diminution, la question des valeurs se pose avec acuité entre création de groupes, mise en place de dispositifs pour aider les élèves fragiles, voire créer des options qui sont fréquemment visées par les meilleurs élèves. Un consensus peut difficilement être trouvé sur ces questions qui bien souvent restent un impensé au sein des EPLE. L'analyse s'appuie sur une évaluation du contexte, c'est-à-dire des éléments du territoire, à la fois sociaux et éducatifs. Un écueil à éviter consiste à se rapprocher d'une planification stratégique qui consisterait à élaborer des plans avec des actions prioritaires, des ressources déterminées et des indicateurs fixés. Cependant la question des temporalités se pose avec la prise en compte du temps long, dans tous les cas nécessaire à l'évolution des pratiques professionnelles.

La distinction entre le pilotage stratégique et la gestion d'un établissement reste toutefois difficile pour les acteurs ; en effet ceux-ci privilégient les champs fonctionnels et opérationnels à une vision plus éloignée. Même la question des valeurs est peu abordée comme évoqué précédemment car à haut risque

dans la traduction en acte. Une proposition de pilotage stratégique a été définie avec la stratégie culturelle¹. Ce paradigme organisationnel est en réalité la modélisation d'un pilotage stratégique appuyé sur la dialogique éducation culture comme valeur organisatrice, des principes organisateurs comme la mise en place d'une organisation apprenante, l'objet culturel comme vecteur d'apprentissage... La mise en œuvre propose un levier d'évolution des pratiques professorales : la démarche projet et une mise en contexte sous la forme de territoires apprenants. Ces éléments de pilotage stratégique ont amené à la création d'un accompagnement à la démarche projet dans de nombreux établissements et à la création de territoires apprenants dans l'académie de Grenoble.

1- Thierry Delavet, Marie-Françoise Olivier, La culture au cœur des apprentissages : un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2014

Une recherche action portée par Erasmus+ qui intègre trois dimensions stratégiques.

Le projet Erasmus+ avec l'Italie et la Bulgarie repose sur la complémentarité des recherches entre les partenaires nationaux, des choix stratégiques différenciés et complémentaires pour proposer des pistes d'amélioration de l'éducation au sein de nos systèmes. Malgré des différences observées lors des voyages d'étude, des lignes directrices ont pu être observées. Les deux pays partenaires ont développé chacun une approche :

► Une stratégie de partenariat en Italie associant des établissements scolaires siciliens, l'université de Catane et des partenaires culturels et associatifs dans un contexte de forme évolution des conditions d'éducation et d'enseignement liées aux migrations.

► Une stratégie de développement professionnel en Bulgarie associant des établissements scolaires et l'université de Sofia (en sciences de l'éducation) qui vise à développer les compétences professionnelles des enseignants et à encourager les bonnes pratiques.

► La France se concentrant sur le pilotage des établissements scolaires par les chefs d'établissement.

Le management stratégique et le management opérationnel sont deux aspects complémentaires de la gestion d'une organisation, mais ils se concentrent sur des niveaux et des objectifs différents. Voici comment les différencier :

Une proposition de différenciation entre stratégique et opérationnel

	PILOTAGE STRATÉGIQUE : quelle est la direction ?	PILOTAGE OPÉRATIONNEL : comment aller dans cette direction ?
Temporalité des objectifs	Long terme, plusieurs années. Pas d'effets immédiats	Court et moyen termes ; les actions quotidiennes
Niveau décisionnel	Chef d'établissement, conseil d'administration et collectifs	Délégations
Indicateurs	Constats étayés, liens avec la recherche	Indicateurs de réalisation
Tâches, contenus	Définir la vision et les missions afférentes, analyses, stratégies	Gestion des ressources humaines, financière, organisation de l'EPL
Fonctionnement	Flexibilité pour s'adapter aux changements de l'environnement tout en restant concentré sur le long terme.	Agilité pour résoudre les problèmes quotidiens
Évaluation	Alignement vision-valeurs- missions Auto évaluation, évaluation externe, auto régulation Selon une planification annuelle et pluriannuelle	Efficience des actions Processus internes- Ressources-Optimisation En continu

Le projet Erasmus+ a questionné par le croisement avec les exemples italiens et bulgares la verticalité du pilotage. Traditionnellement le pilotage au sein des EPLE est vertical, soit par la transmission d'une verticalité institutionnelle (le code de l'éducation, le bulletin officiel avec les circulaires et les consignes d'application rectorale), soit par une verticalité inscrite dans son fonctionnement : un chef d'établissement qui décide des modes de fonctionnement comme par exemple des emplois du temps, élèves, professeurs et autres personnels. Cette verticalité traditionnelle présente des avantages. Elle offre une hiérarchie claire qui facilite la compréhension des rôles et responsabilités, elle offre une prise de décision rapide car ne nécessitant pas de consensus ni d'échanges et une efficacité opérationnelles. Elle garantit conformité et cohérence à la fois par rapports aux autres établissements mais également au sein de l'EPLE.

À l'inverse le pilotage vertical présente des inconvénients comme le risque de démotivation des personnels qui peut se sentir dévalorisé et parfois peu écouté quand le flux d'information remontant du terrain n'est pas suffisant. Le manque d'implication des différents acteurs dans le processus décisionnel peut freiner l'innovation, car les idées nouvelles et les approches créatives

peuvent ne pas être explorées ou mises en œuvre. Les décisions prises de manière unilatérale peuvent rencontrer une résistance, surtout si elles ne sont pas bien comprises ou acceptées par ceux qui doivent les appliquer.

Le pilotage envisagé repose sur une introduction d'horizontalité dans le management qui doit en effet miroir apporter plus de créativité en valorisant les contributions de chacun, accroître l'engagement au sein de l'établissement, favoriser l'adaptabilité face aux changements et en encourageant la collaboration et la prise de décision partagée, le pilotage horizontal contribue au développement des compétences interpersonnelles et de leadership parmi les membres de l'organisation. À l'opposé l'horizontalité comporte également des risques comme une prise de décision lente (temps pour arriver à un consensus), une confusion sur les rôles de chacun, une multiplication des conflits par l'augmentation des interactions et discussions, une complexité dans la coordination qui va nécessiter un pilotage plus fin.

Ce pilotage horizontal met l'accent sur la collaboration et le travail en équipe entre les différents acteurs de l'établissement. Il nécessite d'inclure des groupes de travail, des conseils pédagogiques et des comités qui

permettent une approche plus participative et collaborative. L'éducation nationale française a proposé partiellement cette évolution par la création des conseils pédagogiques, en théorie organe central de la réflexion pédagogique et des choix stratégiques de l'action. Cependant, dans les faits ces conseils pédagogiques sont souvent plus proches de la notion de chambre d'enregistrement de choix opérés par le ministère ou par l'équipe de direction ou alors ils servent à coordonner l'action. Par ailleurs, ils sont traversés par des tensions entre les différentes chapelles disciplinaires qui peuvent entrer en concurrence pour l'allocation des moyens.

Il est à noter que dans les cas bulgares et italiens, la question se pose différemment. En Bulgarie, le chef d'établissement possède un pouvoir hiérarchique qui peut l'amener à recruter voire à licencier un professeur ce qui redéfinit les modalités structurelles du pilotage. De manière complémentaire, il affecte des primes aux enseignants sur l'évaluation de la valeur qu'il attribue à leur travail. En Italie, les modalités de pilotage diffèrent avec un échelon intermédiaire de délégation à des responsables disciplinaires, ce qui crée un espace de dialogue et de coopération entre enseignants et les pilotes.

La collaboration comme outil de pilotage stratégique ? Paradoxe tant stratégie évoque en France planification et verticalité. Ce choix résulte d'un parti pris : l'objectif est d'améliorer la réussite des élèves, scolaire comme éducative, et le meilleur moyen, mais pas le seul, d'y parvenir est l'évolution des pratiques professionnelles de ceux qui sont en charge de cette mission, les professeurs ou au sens large les acteurs éducatifs. En effet, au niveau d'un établissement, la question des moyens, le nombre d'heures de cours disponibles, le nombre de professeurs, le nombre de classe, les programmes... sont imposés. Ainsi l'externalisation d'une problématique ne présente aucun intérêt, y compris un transfert de responsabilité sur les milieux sociaux, les familles. La seule responsabilité d'un EPLE et de son pilotage est l'action qu'il entreprend en faveur des élèves, pas les choix d'un ministère ou la situation du public accueilli. C'est d'ailleurs l'honneur des collèges et lycées d'être des établissements de secteur au sein desquels tout élève orienté est affecté.

Ces modalités collaboratives peuvent être internes comme entre enseignants, pour partager les « bonnes pratiques » mais surtout pour face à une difficulté identifiée, formuler un diagnostic, mettre en œuvre des actions et les évaluer. Ce travail conjoint a des effets sur les compétences

professionnelles des enseignants¹ et assure une plus grande efficacité, ce, quels que soit l'ancienneté et l'expérience. Ces collaborations internes (travail en équipe entre enseignants et avec les équipes éducatives), externes par des partenariats, avec les familles visent à créer un réseau de soutien autour de l'élève et de l'établissement, en tirant parti des synergies possibles entre tous les acteurs concernés. Cela peut conduire à un environnement d'apprentissage plus riche et plus inclusif.

Nous proposons une approche qui associe le pilotage à ces collaborations. Dans ce sens le chef d'établissement peut devenir le premier apprenant² et ainsi incarner le processus de collaboration. Premier apprenant s'entend au sens littéral, entrer en réflexion et en apprentissage, s'entend dans un apprentissage collectif.

1- PÉRISSET-BAGNOUD D. 2005 Le travail collectif, enjeu du processus de professionnalisation de l'enseignement, in Marcel J.-F. & Piot T. Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants, Lyon, INRP

2- Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris, and D Hopkins. 2006. Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. London: DfES and Nottingham: NCSL ; cité par Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman, Améliorer la direction des établissements scolaires VOLUME 1 : POLITIQUES ET PRATIQUES, LES ÉDITIONS DE L'OCDE, PARIS 2008

Le terme premier n'est qu'une référence au rôle de pilote, chef d'établissement voire comme un oxymore tant la contradiction entre une primauté et un apprentissage collectif questionne. L'horizontalité du pilotage devient alors une réalité.

Face à ce défi de l'horizontalité, les chefs d'établissement peuvent être en difficulté. En effet l'étude conduite pendant le projet auprès de chefs d'établissement et de chefs d'établissement adjoints en France a fait émerger le rapport au pouvoir. De manière étrange, lors des entretiens conduits, le rapport au pouvoir apparaît comme une inquiétude « si le principal n'exerce pas le pouvoir, un autre prend sa place » ; les adjoints interrogés s'inquiètent directement de leur capacité à exercer leur métier et leur autorité s'ils ne sont pas les détenteurs de ce pouvoir et si une pratique collaborative est mise en place. Même dans un cadre collaboratif, les chefs d'établissement restent responsables des résultats. Ils peuvent craindre que la dilution de l'autorité rende plus difficile l'attribution des responsabilités. En général, les chefs d'établissement cherchent à avoir suffisamment d'autorité pour prendre des décisions efficaces qui améliorent la qualité de l'éducation et le fonctionnement de leur établissement. Cependant, le pouvoir doit

souvent être équilibré avec la collaboration des enseignants, des parents et des élèves pour créer un environnement scolaire harmonieux et productif. Ainsi, plus que la quête de pouvoir, les chefs d'établissement cherchent généralement à avoir les moyens nécessaires pour accomplir leur mission éducative de manière efficiente.

Un pilotage horizontal implique également d'accepter un niveau d'incertitude plus élevé. Si le terme d'incertitude avait déjà franchi le champ de la pédagogie³ puis celui de la gestion des établissements avec le confinement lié au Covid en 2020 qui inaugurerait une période à laquelle aucun enseignant ou chef d'établissement n'était préparé, cela ne valait pas entrée au pilotage pédagogique quotidien. Pourtant, la collaboration inscrite dans un pilotage horizontal implique le renoncement au confort des pratiques traditionnelles et aux fonctionnements hiérarchiques habituels. Cette difficulté se rencontre lors des autoévaluation d'établissement : en théorie le travail est réalisé sous une forme collaborative et sans attendus spécifiques ce qui ouvre la voie à tous les possibles.

3- Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris : ESF, 1996, 2e éd. 1999

Dans la pratique, après entretiens avec des chefs d'établissement, des enseignants, des parents d'élèves, le travail est souvent guidé par le choix des indicateurs, éléments, retenus comme base de réflexion, ce qui conduit aux éléments d'évaluation attendus. L'incertitude est un facteur délicat pour un chef d'établissement qui doit concilier un fonctionnement d'EPL, un pilotage pédagogique, des performances de résultats scolaires, des résultats en examen, en orientation et rendre compte à sa propre hiérarchie, aux professeurs, aux familles. Face à cet ensemble, une qualité non reconnue lors des concours d'accès est nécessaire, l'humilité.

Le pilotage stratégique a donc été proposé comme étant lié à une modalité de pilotage fondé sur l'horizontalité et les pratiques collaboratives ayant pour objectifs d'améliorer les compétences des élèves par l'évolution des pratiques professionnelles des enseignants. Nous allons maintenant mobiliser des éléments des théories de la légitimité pour asseoir le choix. Il n'est pas possible d'avoir un pilotage durable sans légitimité mais quelle légitimité ?

La littérature repose essentiellement sur des analyses faites dans des entreprises privées, ce qui peut interroger car au moins deux éléments contextuels diffèrent, l'existence et le maintien d'un EPL n'est pas remis en cause à l'opposé

d'une entreprise, l'objectif d'éducation n'est pas transposable à celui de bénéfice. La légitimité structurelle (la position hiérarchique) permet au chef d'établissement d'instaurer d'autres formes de pilotage mais celle-ci peuvent-elles être légitimes ? Les leviers de la légitimité transposables à un établissement scolaire peuvent être ceux déployés par Weber⁴ puis Laufer⁵, à savoir fondé sur le charisme des dirigeants ou des membres des collectifs. Cette approche peut être très efficace pour obtenir un effet d'entraînement au sein d'un établissement scolaire ; la proposition, la réflexion, en partie initiée par un pair peut être d'une grande efficacité dans un système au sein duquel l'opposition à la demande institutionnelle et hiérarchique a pu être une posture de principe. L'expertise partagée au sein d'une structure où l'ensemble des membres ont un niveau de diplomation équivalent à celui du chef d'établissement peut également être source de légitimité comme elle l'est pour un cadre, Petit et Mari, 2009⁶.

4- WEBER M., *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*, University of California Press, Berkeley, 1978

5- LAUFER R., Quand diriger, c'est légitimer, *Revue française de gestion* 111, 12-37, 1996

6- PETIT V. ET MARI I., La légitimité des équipes dirigeantes : une dimension négligée de la gouvernance d'entreprise, *Cahier de recherche de l'EDHEC*, 2009

Nous avons choisi l'approche organisationnelle de Suchman qui définit la légitimité comme « perception générale sur les actions d'une entité quant à son caractère désirable ou approprié au sein d'un système socialement construit de normes, valeurs, croyances et définitions ». Cette approche fut utilisée par l'université du Québec pour analyser le Renouveau pédagogique, réforme du système scolaire mise en place entre 1997 et 2010. Dans ce renouveau pédagogique, l'échec relatif de la démarche projet a amené les chercheurs à questionner la légitimité de cette approche pédagogique en utilisant la grille de Suchman pour proposer des éléments explicitant ce relatif échec par un défaut de légitimation. Ces mêmes éléments furent utilisés par des formateurs de l'académie de Grenoble comme démarche prophylactique pour éviter le même écueil lors de la mise en place de la démarche projet.

La légitimation constitue donc un passage obligé pour un pilotage différent dans un EPLE soumis au jugement social porté par les différentes parties prenantes. Suchman propose une légitimation morale, cognitive et pragmatique. La légitimité pragmatique se construit sur une structuration, les possibles, les échanges ; elle repose sur l'intérêt personnel des parties prenantes. Les actions d'une organisation sont

considérées comme légitimes si elles répondent aux intérêts et aux besoins des parties prenantes. La légitimité morale liée aux conséquences structurelles et personnelles ; elle est basée sur des jugements normatifs et éthiques. Une organisation est perçue comme légitime si ses actions sont jugées justes et appropriées selon des normes morales et éthiques. La légitimité cognitive repose sur la compréhension et la prise pour acquis. Une organisation est légitime si elle est perçue comme nécessaire ou inévitable, souvent parce qu'elle est bien intégrée dans le cadre culturel et social.

Dans le cadre d'un pilotage stratégique fondé sur l'horizontalité et la collaboration, la légitimité pragmatique reposera sur une approche qui répond aux besoins des élèves et permet de meilleurs apprentissage tout en offrant un cadre de travail plus serein pour les enseignants. La légitimité morale reposera sur une approche qui promeut l'égalité des chances pour les élèves et des conditions de travail équitables pour les enseignants, renforçant ainsi la légitimité morale de l'EPL. La légitimité cognitive reposera sur la compréhension par tous des méthodes employées, leur acceptation comme logique et nécessaire voire leur adoption comme « naturelles » au sein de l'EPL.

En conclusion, le pilotage stratégique tel que proposé devient l'objet premier des chefs d'établissement ; il permet de s'extraire de la multiplicité des tâches et de ce nous avons appelé l'opérationnalisation. Le choix d'approches coopératives comme stratégie positionne l'ensemble des acteurs dans une logique de responsabilité partagée bien différente d'une structuration verticale et segmentée de l'activité.

2

« *LA POVERTÀ EDUCATIVA* » (LA FRAGILITÉ ÉDUCATIVE) ET LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE.

par Carlo COLLOCA, Licia LIPARI,
Valentina PANTALEO¹

1. Fragilité éducative et décrochage scolaire

La fragilité éducative est un phénomène complexe qui mériterait une étude collective et plus approfondie. Elle peut être définie en

1- Bien que l'essai soit le fruit du travail conjoint des auteurs, les paragraphes 1 et 4 sont attribués à C. Colloca ; le paragraphe 2 à L. Lipari ; et les paragraphes 3, 3.1 et 3.2 à V. Pantaleo

fonction de l'absence, à l'échelle territoriale, de structures et services scolaires adéquats, ainsi que du nombre de jeunes qui abandonnent le parcours scolaire, ne lisent pas de livres, ne participent pas à des activités culturelles, ne pratiquent pas de sport et n'utilisent pas internet. Il semble donc approprié d'adopter l'approche proposée par Save the Children, qui consiste à construire deux « sous-indices » pour mesurer les « fragilités éducatives ».

Le premier sous-indice est relatif à l'offre éducative dans le contexte scolaire, de la petite enfance à l'enseignement secondaire, défini à partir de sept indicateurs :

1. Couverture des crèches et services publics intégratifs ;
2. Classes à temps plein dans les écoles primaires ;
3. Classes à temps plein dans les écoles secondaires de premier cycle ;
4. Établissements scolaires disposant d'un service de cantine ;
5. Écoles certifiées en termes d'habitabilité et d'usage ;
6. Salles de classe connectées à Internet ;
7. Décrochage scolaire.

Le second sous-indice se réfère à la participation des mineurs (de 3 à 17 ans) à certaines activités

récréatives, culturelles et sportives, en relation avec les sept indicateurs suivants :

1. Enfants ayant fréquenté un théâtre ;
2. Enfants ayant visité des musées ou des expositions ;
3. Enfants ayant visité des monuments ou des sites archéologiques ;
4. Enfants ayant assisté à des concerts ;
5. Enfants pratiquant un sport de manière régulière ;
6. Enfants utilisant Internet ;
7. Enfants ayant lu des livres (Save The Children, 2014, pp. 21-22).

Martha Nussbaum (2006) élargit cette conceptualisation en faisant référence au droit à une vie digne, incluant la valeur des récits individuels. Cela signifie prêter attention aux capacités humaines, soit ce que les personnes sont véritablement capables de faire et d'être. L'auteure imagine une large stratification des conditions favorables au bien-être individuel – indépendamment des ressources économiques et du niveau d'instruction – telles que : imagination, pragmatisme, sentiment d'appartenance au territoire, identité culturelle, respect et dignité personnelle, et contrôle de son environnement. De plus, dans le domaine de la psychologie, on peut parler de fragilité éducative en relation avec les carences subies par les mineurs dès la petite

enfance, liées à une insuffisance de services sociaux de soutien aux familles défavorisées et à un manque de temps de qualité consacré aux soins des enfants.

En somme, se trouver en situation de fragilité éducative équivaut à être marginalisé par rapport à la possibilité d'apprendre et de développer les « compétences clés » nécessaires pour évoluer dans une société caractérisée par l'économie du savoir. Cela implique également moins d'opportunités de croissance émotionnelle et de relations interpersonnelles, résultant en une privation de connaissances, compétences et attitudes adéquates au contexte de vie, essentielles pour l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, l'inclusion sociale et l'emploi (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017).

Comme le révèlent les rapports annuels du Ministère de l'Éducation en Italie, la fragilité éducative influence la carrière et les résultats scolaires des enfants et des adolescents, en interaction avec d'autres problématiques déclenchées par les caractéristiques socio-territoriales, les familles d'origine et les réseaux sociaux. Comprendre la fragilité éducative, et plus généralement les facteurs de vulnérabilité d'un territoire, signifie également comprendre les risques menant au décrochage scolaire.

Ce phénomène complexe comprend diverses situations, notamment :

- Évasion : situation du mineur, bien qu'obligé de fréquenter l'école, qui ne rejoint jamais le circuit éducatif et demeure donc inconnu des institutions scolaires ;

- Abandon : situation du mineur qui, après une certaine période de scolarisation, interrompt prématurément et de manière arbitraire sa fréquentation ;

- Fréquentation irrégulière : situation du mineur qui, sans abandonner complètement l'école, la fréquente de manière sporadique, compromettant ainsi la continuité du processus éducatif ;

- Non-admission : élèves non admis à la classe suivante en raison d'absences, sans validation de l'année scolaire, ou élèves de 16 ans ne remplissant pas l'obligation scolaire.

La sortie prématurée du système éducatif est ainsi le résultat de l'interaction étroite entre les niveaux individuel, collectif, scolaire et territorial. Les paragraphes suivants présentent une étude empirique menée à Catane, une ville où la fragilité socio-territoriale est répandue, et où le taux de décrochage scolaire est significatif. La recherche est divisée en deux parties. La première concerne l'analyse socio-territoriale de la ville de Catane pour cartographier la

répartition de la vulnérabilité dans les différents quartiers, basée sur des données de l'Institut National de Statistique (Istat) et réalisée via des logiciels de cartographie numérique (SIG). La seconde partie, utilisant des questionnaires et des groupes de discussion, explore les principaux facteurs influençant le décrochage scolaire.

2. Décrochage scolaire et fragilité socio-territoriale : le cas de Catane

En 2021, selon le Ministère de l'Éducation en Italie, quatre régions situées dans le Sud, dont la Sicile (21,1%), présentent les pourcentages les plus élevés de décrochage scolaire : la Sicile, les Pouilles (17,6%), la Campanie (16,4%) et la Calabre (14,0%). Une forte disparité régionale apparaît donc, avec un désavantage marqué dans le Sud de l'Italie.

La Sicile se distingue par un taux élevé de décrochage explicite, soit la non-fréquentation, la fréquentation incomplète ou irrégulière des établissements scolaires par les élèves. Selon l'indicateur des « *Early Leavers from Education and Training* » (ELET) – mesurant la part des jeunes de 18 à 24 ans ayant au plus le diplôme d'études secondaires de premier cycle ou une qualification courte – la Sicile enregistre un taux

de 19,4%, contre 13,1% pour l'Italie (données Eurostat 2021). Une autre mesure du décrochage scolaire explicite est l'abandon scolaire² global dans chaque cycle, calculée par le Ministère de l'Éducation sur la base du Registre National des Étudiants.

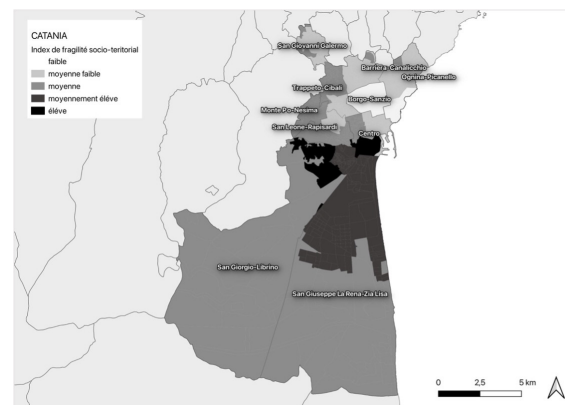
En 2020-2021, la province de Catane figure parmi les cinq premières en Sicile pour le pourcentage d'abandons sur le total des élèves inscrits (2,7%), après Raguse (4,3%), Syracuse (2,9%) et Enna (2,8%) (données de *l'Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia, usr.sicilia.it*). À l'échelle urbaine, Catane se distingue par un fort taux de décrochage scolaire accompagné d'un nombre croissant de jeunes commettant des actes déviants et/ou criminels, signes d'un malaise exacerbé, mais également d'un accroissement de la fragilité socio-économique et éducative.

La sortie prématurée du système éducatif des élèves est influencée par le contexte social environnant. Les facteurs affectant le décrochage scolaire sont notamment liés aux vulnérabilités économiques, culturelles et éducatives des

2- Un élève est considéré en situation d'abandon s'il est absent de manière continue pendant 15 jours, sans que ces absences soient dues à des problèmes de santé, familiaux ou autres, et sans qu'elles soient justifiées ni communiquées à l'école.

territoires et des familles d'origine (Colombo, 2010). Pour analyser la distribution des facteurs de vulnérabilité socio-économique et culturelle à l'échelle urbaine, un indice synthétique³ a été construit, intégrant des indicateurs tels que : jeunes ne poursuivant ni études ni emploi (NEET), taux de population faiblement scolarisée, familles en difficulté économique, taux de chômage des jeunes et familles à bas revenu (fig. 1).

3- L'index de vulnérabilité a été élaboré sur la base de données de 2011, car au moment de la rédaction de cet essai, les indicateurs nécessaires à son calcul à l'échelle urbaine ne sont pas disponibles. Les auteurs s'engagent à actualiser les analyses dès que possible. Cet indice est construit par agrégation des sections de recensement de la population et des logements, définies par l'Istat et caractérisées par des traits socio-démographiques homogènes.



*Fig. 1 - Catane :
Index de fragilité socio-territorial 2011⁴
Source : notre élaboration sur Istat Census data.*

La répartition de l'indice révèle qu'un haut degré de fragilité socio-territoriale affecte une large portion du centre historique et une partie des zones périphériques à l'ouest (en noir). Une analyse plus détaillée à l'échelle des quartiers montre toutefois un panorama plus complexe et fragmenté.

4- L'index de statut socio-économique prend en compte le niveau d'études, le type d'emploi, les mètres carrés de logement disponibles par personne, ainsi que d'autres indicateurs de revenu estimés à partir des données de 2011. Cela s'explique par le fait qu'à l'échelle des sections de recensement, seuls des données provisoires sont actuellement disponibles. La construction de cet index a bénéficié de la contribution du Prof. M. Boffi (ancien professeur de Sociologie urbaine à l'Université de Milan-Bicocca).

Dans le centre historique marqué par une forte fragilité, on trouve des quartiers aux traditions et histoires très diverses, tels que San Cristoforo et Antico Corso. Ces quartiers présentent certains des traits caractéristiques des périphéries sociales (notamment sous forme de précarité socio-résidentielle, de marginalisation sociale, fonctionnelle et économique), mais sont également des espaces où émergent des dynamiques vertueuses grâce à la présence d'acteurs sociaux actifs qui occupent le territoire et aspirent à des perspectives d'avenir durables (Guiducci, 1993).

Les périphéries géographiques – éloignées du centre historique, comme Librino et San Giovanni Galermo – se caractérisent par une faible accessibilité en transport public, une carence de services, ainsi que par une population résidente composée de familles nombreuses vivant dans des logements délabrés ou inadaptés aux besoins quotidiens. La plupart des résidents sont des jeunes couples, originaires de ces quartiers ou nouvellement installés, ayant pu acheter ou louer un bien en fonction de leurs moyens économiques. Ces périphéries risquent d'être peuplées par ceux que Gans désignait déjà en 1968 comme « les piégés », avec peu ou aucune possibilité de mobilité sociale, économique et spatiale.

À l'inverse, les zones de faible et moyen-faible vulnérabilité (en blanc et gris clair) sont caractérisées par une consistante concentration de population aisée, comme l'indique la fig. 2 (en noir).

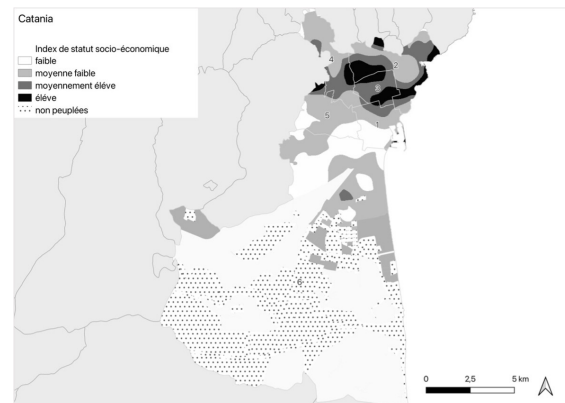


Fig. 2 – Catane :

Index de statut socio-économique 2021⁵.

Source : notre élaboration sur Istat Census data.

5- L'index de statut socio-économique comprend le niveau d'études, le type de profession, les mètres carrés d'appartement disponibles par composante et d'autres indicateurs de revenu calculés à partir d'une estimation des données de 2011. En effet, seules des données provisoires sont actuellement disponibles par section de recensement. Le professeur M. Boffi (sociologue urbain à l'Université de Milan-Bicocca) a contribué à la construction de l'index.

Ces zones comprennent : le secteur situé entre la villa Bellini, le Corso Italia et les zones adjacentes du centre historique s'étendant jusqu'à Ognina nord, notamment le long de la côte ; la région entre la Cittadella Universitaria, le parc Gioeni et la place Aldo Moro dans la municipalité de Borgo Sanzio; et deux petites zones périphériques au nord de la ville, l'une à San Nullo et l'autre à Barriera. La lecture croisée des deux indices révèle Catane comme une ville marquée par des inégalités socio-territoriales prononcées, qui s'étendent des interstices du centre historique jusqu'aux périphéries géographiques de la commune et que la récente pandémie de Covid-19 a ultérieurement mises en lumière.

3. Fragilité éducative et abandon scolaire : principaux résultats

Le processus de recherche-action, en tant que pratique interdisciplinaire d'activité et d'enquête visant à promouvoir un changement social et à mobiliser des ressources symboliques et relationnelles (Minardi, Bortolotto 2015), a impliqué une méthodologie mixte avec la

diffusion d'un questionnaire auprès des parents et la réalisation de deux groupes de discussion avec 15 enseignants et 23 étudiants de la classe III du Lycée Turrisi Colonna.

Trois principaux axes d'analyse ont retenu l'attention :

- a) la relation avec l'institution éducative ;
- b) la relation parent/enfant ;
- c) les opinions et perceptions sur le phénomène du décrochage scolaire.

De plus, il a été jugé important de comparer les points de vue des parents, des étudiants et des enseignants afin de comprendre les opportunités et défis de l'innovation sociale dans la ville de Catane. La combinaison de facteurs individuels (ex. : disposition aux études), assignés (ex. : capital culturel et économique familial, parcours migratoire) et contextuels (ex. : relations avec le groupe de pairs et avec l'enseignant) caractérise en effet la « multidimensionnalité » du phénomène de décrochage scolaire et, plus largement, de la fragilité éducative (Invalsi Open, 2020). Les similitudes émergentes dans la perception des interviewés, face à la complexité du phénomène, ont ainsi mis en évidence certaines dimensions-clés sur lesquelles agir par le renforcement des partenariats et le développement d'un réseau innovant d'acteurs locaux.

3.1 Le point de vue des parents

Les 19 et 20 décembre 2023, 153 questionnaires ont été collectés auprès des parents des étudiants du Lycée Turrisi Colonna. En examinant le profil des répondants, on observe une prédominance de réponses «au féminin»: en effet, 76% des répondants sont des femmes, et plus de la moitié (57,2%) ont entre 46 et 55 ans (Tab. 1).

Âge	Genre		Total
	Homme (%)	Femme (%)	
25 - 35 ans	0,8	7,1	7,9
36 - 45 ans	4,8	21,4	26,2
46 - 55 ans	15,1	42	57,1
> 55 ans	3,2	5,6	8,8
TOTAL	23,9	76,2	100

Tab. 1 – Répartition de la population interrogée par genre et âge

Parmi les parents interrogés, 57% possèdent un diplôme d'études secondaires, et seulement 14% ont obtenu une licence de premier ou de second cycle. Ce pourcentage diminue encore si l'on considère le plus haut niveau d'éducation universitaire : seuls 2% des parents possèdent un doctorat (Tab. 2).

<u>Livello di istruzione</u>	%
<u>Scuola primaria</u>	2,2
<u>Scuola secondaria di primo grado</u>	21,5
<u>Scuola secondaria di secondo grado</u>	57
<u>Laurea triennale/ Magistrale</u>	14,1
Doctorat	2,2
Master professionnalisant	3
TOTAL	100

Tab. 2 – Répartition des parents selon le niveau d'études

En ce qui concerne l'emploi, 50% des parents exercent une activité professionnelle (salariée ou indépendante), tandis que 28% se déclarent au foyer et moins de 6% en recherche d'emploi. Les familles résident à 43% dans les quartiers au sud et au nord du centre de Catane et à près de 37% dans les communes voisines de la métropole.

Concernant la relation avec l'institution éducative, les parents soulignent le rôle central joué par l'école, mettant en avant comme fonctions prioritaires la capacité à développer les compétences relationnelles (37,3%) et, en second lieu, la transmission des connaissances culturelles nécessaires au développement personnel des mineurs (35,9%). L'importance du rôle institutionnel accordé à l'école se manifeste

par la confiance que les parents déclarent accorder au travail des enseignants (91% des cas). En témoigne également le fait que 56% des parents se tournent vers les enseignants, après discussion en famille, pour traiter des préoccupations éventuelles concernant le comportement de leurs enfants.

En ce qui concerne la relation avec les enfants, les sujets les plus souvent abordés en famille concernent l'école, les aspirations futures des jeunes, mais aussi la violence de genre et les activités extrascolaires réalisées pendant le temps libre (Fig. 3).

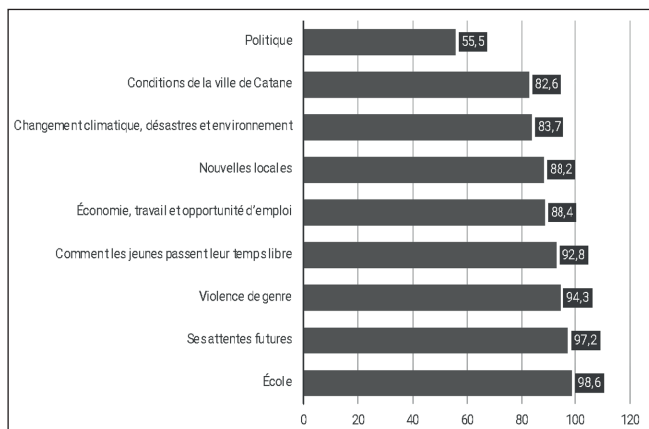


Fig. 3 – Thématiques abordées en famille

Les questions sur les activités réalisées au cours des douze derniers mois avec leurs enfants pendant le temps libre révèlent que plus de 50% des parents font du shopping et regardent des films à la maison avec eux ; en revanche, environ un tiers des répondants déclarent n'avoir jamais lu un livre, ni être allés au cinéma ou en voyage. Enfin, concernant le phénomène du décrochage scolaire, une proportion importante des parents (77%) considère que ce phénomène est extrêmement répandu à Catane. Les causes en sont attribuées tant au manque de motivation ou de volonté de l'élève à étudier qu'à des relations faibles ou négatives au sein de la classe (Fig. 4). Cette perception est également partagée par les étudiants ayant participé aux groupes de discussion.

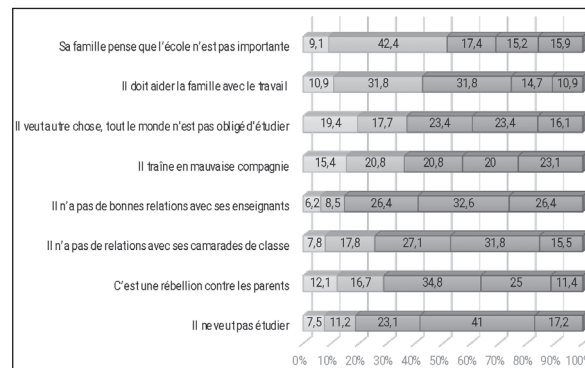


Fig. 4 – Motivations sous-jacentes à l'absentéisme scolaire

3.2 Les focus groups avec les étudiantes de la classe pilote et les enseignants du Lycée

Au cours du focus group, impliquant 23 étudiantes de la classe III du Lycée, certaines questions relatives à la relation enseignant/élève en classe ont été soulevées. Les étudiantes soulignent la nécessité de renforcer les moments de dialogue et d'échange en classe, moments où elles pourraient s'exprimer librement sur leur vécu. Elles indiquent également que la pression psychologique ressentie face au système d'évaluation a un impact négatif sur leurs résultats et, de manière plus générale, sur leur parcours scolaire. Cette pression risque d'alimenter des incertitudes personnelles et de « détacher » l'élève de l'école.

Outre le malaise lié au système d'évaluation et aux éventuels problèmes relationnels avec les camarades de classe ou les enseignants, les étudiantes identifient également les difficultés économiques de leurs familles comme un facteur pouvant influencer négativement leur parcours éducatif.

Pour les étudiantes impliquées dans le focus group, l'escalade du décrochage scolaire résulte

donc d'une complexité de facteurs, et non simplement d'un manque éventuel de motivation à étudier, une opinion partagée également par les parents.

Le point de vue des enseignants apporte un éclairage intéressant, partageant certaines des préoccupations précédemment soulignées. Selon ces derniers, qui sont spécialisés dans divers domaines disciplinaires (langues, littérature, sciences sociales, sciences naturelles, mathématiques), le vécu scolaire des élèves est conditionné par le contexte socio-culturel spécifique de leur origine. En outre, face à une désaffection généralisée des élèves envers l'éducation, les enseignants mettent en avant une réflexivité renouvelée sur le rôle de l'école.



*Fig. 5 – Focus group : avec les élèves
et les enseignants*

Dans un horizon dépourvu de stimuli, marqué par de fortes inégalités socio-territoriales, l'école représente en effet une arène « conflictuelle » (Guerzoni, 2015) où convergent attentes et besoins concernant le présent et l'avenir des jeunes, assumant ainsi un rôle central dans la relation avec les familles et le territoire. Elle devient un acteur qui doit être en mesure d'agir en réseau, saisissant les opportunités qui émergent du territoire (Tab. 3).

ÉTUDIANTS	ENSEIGNANTS
<i>Cause</i>	<i>Cause</i>
Difficultés économiques des familles	Difficultés économiques des familles
Déprivation économique et culturelle	Déprivation économique et culturelle
Mauvaises fréquentations	Mauvaises fréquentations
<i>Solution</i>	<i>Solution</i>
Activités scolaires 'alternatives', par ex. : cours dans des lieux extérieurs ; leçons utiles "pour la vie" en dehors de la carrière scolaire (comme acheter une maison, une voiture...)	L'école non pas comme acteur isolé mais en réseau avec des acteurs institutionnels, des associations, des entreprises, etc. Nouvelles synergies avec la famille

Tab. 3 - Comparaison des points de vue des élèves et des enseignants

La comparaison des solutions proposées révèle, pour les étudiantes, l'importance d'innover le système éducatif, en accordant de l'espace et de l'attention aux aspects de la vie quotidienne et en menant des activités en plein air. Pour les enseignants, il est fondamental de renforcer et d'innover la relation avec les familles des élèves. En outre, bien que l'école soit un incubateur essentiel de bonnes pratiques et un lieu symbolique de l'offre éducative amorçant un processus d'émancipation culturelle et sociale, il est nécessaire de renforcer les liens avec d'autres entités, institutions et associations, qui représentent, de par leurs fonctions, des « points d'ancrage » sur le territoire.

4. Conclusions

Cet essai a analysé l'interrelation étroite entre fragilité éducative, vulnérabilité socio-territoriale et décrochage scolaire, des phénomènes complexes et de plus en plus marqués, notamment dans les villes du sud de l'Italie.

En rapport avec l'étude de cas, l'analyse socio-territoriale montre que Catane est une ville marquée par une vulnérabilité socio-territoriale étendue et des inégalités socio-économiques s'étendant des quartiers du centre historique jusqu'aux périphéries géographiques, exacerbées par la récente pandémie de Covid-19.

Les analyses des questionnaires et des focus groups montrent que le capital social peut jouer un rôle déterminant dans le parcours scolaire des jeunes. Les fragilités économiques, la déprivation culturelle des familles et la fréquentation de «mauvaises compagnies» peuvent se combiner avec le manque de motivation et le malaise psychologique ressenti par les étudiants face au système d'évaluation.

De manière plus générale, une problématique éducative émerge, constituant un problème central – bien que fortement sous-estimé – au regard des disparités territoriales. La fragilité éducative est une menace insidieuse pour les jeunes générations, privant les individus de leurs ressources sociales, cognitives et culturelles, ainsi que des compétences essentielles pour leur future insertion sociale et professionnelle. Elle favorise également des comportements antisociaux et/ou déviants.

Pour promouvoir des mesures efficaces de lutte, il est nécessaire de prendre en compte une complexité de facteurs et de réfléchir aux choix politiques et aux approches normatives, en particulier en ce qui concerne les dispositions relatives au soutien des familles, premier cadre de socialisation des mineurs, ainsi qu'aux actions de bien-être social local pour prévenir et contrer les inégalités, tout en favorisant le bien-être mental, matériel et social.

Bibliographie

- Alivernini S., Manganello S., Lucidi F., *“Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico : concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale”*, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, n. 15, 2017, pp. 21-52.
- Colombo M., *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*, Erickson, Trento, 2010.

- Gans H., *People and plans. Essay on Urban Problems and Solutions*, Basic Books, New York, 1968.
- Guerzoni G., “*Le dispersioni scolastiche di alunni e insegnanti*”, *Educazione interculturale*, vol. 13, n. 13, 2015.
- Guiducci R., (a cura di), *Periferie tra degrado e riqualificazione*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- Invalsi Open, *Le cause della dispersione scolastica*, 2020, on line <https://www.invalsiopen.it/cause-dispersione-scolastica/>, visto il 03/04/20.
- Minardi E., Bortoletto N. (a cura di), *Ricercazione, innovazione sociale, sviluppo locale*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Nussbaum M. C., *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*, Cambridge-London, 2006.
- Save the Children, *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children, Roma, 2014.

3

LES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES¹ ET EXTRASCOLAIRES² DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ESSENTIELLES POUR RÉDUIRE LE RISQUE D'ABANDON SCOLAIRE

Julietta VELICHKOVA-BORIN,
Université de Sofia Saint Kliment Ohridski

1- Nous tenons compte ici des définitions proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse de France: "Le temps périscolaire est constitué des heures qui précèdent et suivent la classe durant lesquelles un encadrement est proposé aux enfants scolarisés. Il s'agit : • de la période d'accueil du matin avant la classe ; • du temps méridien (de la fin de la matinée de classe au retour en classe l'après-midi comprenant le cas échéant un temps de restauration) ; • de la période d'accueil du soir immédiatement après la classe (études surveillées, accompagnement à la scolarité, accueils de loisirs, activités culturelles ou sportives, garderie).", Cf. Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 publiée au BO n°12 du 21 mars 2013.

2- Ibid., "Le temps extrascolaire est le temps durant lequel un encadrement est proposé aux enfants : • en soirée après le retour de l'enfant à son domicile ; • le mercredi ou le samedi après la classe lorsqu'il y a école le matin ; • le mercredi ou le samedi toute la journée s'il n'y a pas d'école ; • le dimanche, les jours fériés et durant les vacances scolaires."

1. L'abandon scolaire - une préoccupation européenne et bulgare majeure

1.1. Le problème à l'échelle de l'Union européenne

L'abandon scolaire et la préoccupation pédagogique de ce problème ont fait couler beaucoup d'encre dans les milieux sensibles aux problèmes de l'espace scolaire à l'échelle nationale bulgare, ainsi qu'en Europe et un peu partout dans le monde. Le sujet est loin d'être nouveau, tout comme les problèmes en son essence. Sans oublier que « La lutte contre le décrochage scolaire » est une priorité nationale en France et un enjeu dans le cadre de la « Stratégie Europe 2020 »³. Les propositions de solution abondent. Cette observation plutôt positive est fondée autant sur des sources européennes que nationales.

Le Rapport conjoint d'Eurydice et du Cedefop intitulé Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe : stratégies,

3- Cf. <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214> (23:10:2024)

politiques et mesures⁴, mérite notre attention pour plusieurs raisons. Il rend évident l'intérêt politique croissant au sujet en Bulgarie et en Europe dans son ensemble. La publication, à travers des études de cas, présente « des exemples de politiques globales et fondées sur les résultats de la recherche pour combattre l'abandon scolaire précoce et soutenir l'apprentissage des étudiants »⁵.

Compte tenu des statistiques d'Eurostat, il semble que dans les pays européens « les facteurs socio-économiques influent davantage sur le décrochage scolaire des étudiants que le genre, le statut de migrant ou l'appartenance à une minorité ».

Nous retenons aussi que « Tous les pays européens ont élaboré des politiques et mesures pour combattre le décrochage scolaire, notamment dans les domaines de l'éducation et l'accueil des

4- Cedefop/Eurydice (2014), « Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe » <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1b66bb9e-7d3e11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-fr>

5- Sogol Noorani (coordinateur), avec la contribution de Marie-Pascale Balcon, Olga Borodankova et Sylwia Czort, Eurydice – L'essentiel de ... Réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation en Europe, Commission européenne, Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture », 2015. Cf. réduire labandon précoce de l'éducation et de la formation-EC0215083FRN.pdf

jeunes enfants, de la flexibilité et la perméabilité des filières éducatives, et de la guidance scolaire et professionnelle » ainsi que « Un tiers des pays européens ont mis en place une stratégie nationale pour réduire l'abandon précoce de l'éducation et de la formation », parmi lesquels la Bulgarie et la France.

Nous sommes tous d'accords sur la complexité et la multiplicité des facteurs pouvant mener des jeunes à décrocher du système scolaire. En dehors de son importance socioéconomique et pédagogique, le choix du thème est influencé, de même, par la forte tradition bulgare en termes d'activités extrascolaires et périscolaires.

1.2. La sensibilité bulgare au sujet

En 2014, la ville de Kazanlak célèbre 65 ans d'activités extrascolaires avec une exposition qui rappelle en amont que l'histoire des activités extrascolaires dans la ville a commencé en 1949, lorsque le Palais des pionniers – un des premiers dans le pays – a été inauguré. Avec l'inauguration solennelle du Palais de Kazanlak, le début des activités extrascolaires a été fixé. Au cours de la première année scolaire, des clubs de littérature, de langue russe, d'histoire, de sciences naturelles, de couture et de dessin

ont été créés, auxquels ont participé environ 220 enfants. Avec beaucoup d'enthousiasme, pendant une courte période, allant de 1950 à 1953, les activités se développent sensiblement : dès 1949, une grande chorale d'enfants est créée. Les cours de piano, de violon, de violoncelle, de contrebasse, des instruments folkloriques, en 1958, constituent la base d'une école de musique pour enfants.

En 1990, par un décret du Conseil des ministres, le Palais des pionniers a été transformé en Centre de travail avec les enfants. Son fonctionnement est focalisé sur le travail pour le développement individuel et personnel des enfants. Le Centre assure des conditions favorables pour des activités diverses, des divertissements, des jeux et loisirs. Il offre aussi la possibilité de s'inscrire à des formes d'éducation spécialisées, développant et complétant ainsi l'enseignement scolaire. L'activité prend également en compte les préférences et les intérêts des enfants. De nouvelles activités sont constamment ajoutées comme l'apprentissage de langues étrangères, le karaté, le discours artistique, les échecs, la peinture, etc.

Le Palais des pionniers de Kazanlak n'est qu'un élément du réseau national à l'échelle de la Bulgarie, dont le centre – le Palais central des

pionniers « Georgi Dimitrov » – se trouve à Sofia. Il a été créé et a fonctionné à une époque où la vie en Bulgarie, dans toutes ses formes et manifestations sociales, était dominée par le Parti communiste bulgare. L'éducation politique, la formation et l'orientation sociale des enfants sont une composante importante de la politique visant à façonner la société selon les déclarations de l'idéologie du Parti et les prévisions du Parti pour son développement futur. Dans l'esprit de cette politique, les enfants sont organisés – répartis selon leur âge – dans les escouades « Chavdartché » (au niveau de l'école primaire), l'organisation des pionniers de Dimitrov « Septemvriytché » (collège et lycée) et l'Union de la jeunesse communiste de Dimitrov « Komsomol » (lycée, école professionnelle, université, lieu de travail), cette dernière étant une organisation de jeunesse de masse du Parti communiste bulgare.

En ce sens, les tâches principales de l'institution sont l'enrichissement et le développement de la théorie et de la méthodologie du travail avec les jeunes : chavdartchés, pionniers et du Komsomol, ainsi que les activités éducatives. Le Palais central à Sofia assure une gestion méthodique des palais des pionniers du pays ; participe à la qualification du personnel administratif et pédagogique, des animateurs et des responsables

des ateliers et des centres par intérêts et par lieu de résidence, fournit une assistance aux escouades « Septemvriytché », aux escouades « Chavdartché », ainsi qu'étudie, résume, et met en œuvre les bonnes pratiques dans toutes les directions de l'activité de l'organisation des jeunes.

Chaque année, environ 6 000 chavdartchés, pionniers et membres du Komsomol, réunis en 310 groupes dans 67 spécialités dans les domaines de la science, de la technologie, des arts, des sports et des activités sociales, sont engagés dans le travail éducatif et pédagogique du Palais. Il existe des ateliers en robotique et informatique, écologie, bionique, biomécanique, automatisation électrique, technologie du film et de la photo, modélisation de navires et de fusées, technologie automobile et moto, chimie, ethnographie, sculpture sur bois, écoles de peinture, sculpture, céramique et autres. Des sections ont été organisées pour la gymnastique artistique et sportive, le basket-ball, le football, l'orientation sportive, la voile, le ski-tourisme, les échecs et autres. Le Palais possède une bibliothèque spécialisée, une salle de cinéma, une salle de contes de fées (avec des peintures murales de l'artiste Georgi Atanasov Petrov), un théâtre pionnier, un théâtre de marionnettes, une scène d'été, une salle de ballet, des salles de jeux,

un terrain de football et de basket-ball , un champ expérimental, une serre et autres. Les ensembles pionniers représentatifs du Palais à l'époque sont les suivants : la chorale « Bodra Smyana » (créée en 1946), l'ensemble de danse « Rosna Kitka » (créé en 1946), le studio de ballet « Coquelicots » (créé en 1947), la Philharmonie des enfants et des jeunes « Pionniers » (créée en 1953), l'ensemble folklorique pour enfants et jeunes « Izvorche » (créé en 1961), le théâtre pionnier (créé en 1946), le théâtre de marionnettes « Zornitsa » (créé en 1951), l'ensemble de rituel représentatif « Chanson engagée » (créé en 1987), l'ensemble vocal-instrumental « Pim-Pam » (créé en 1977) et autres⁶.

À la lumière de l'expérience bulgare présentée rapidement ci-dessus, si l'on tient compte de la recommandation du Conseil de l'éducation européen, du mois de juin 2011⁷, de travailler

6- Pour l'anecdote, après les changements politiques, en 1989, par la décision n° 79 du 14 avril 1990 du Conseil des ministres, le bâtiment est restitué au Séminaire théologique de Sofia et le Palais en tant qu'institution mais sous le nom de Palais national des enfants et avec des objectifs et de fonctionnement, libérés de l'affiliation partisane antérieure, a déménagé dans un bâtiment construit dans les années 1980, une ancienne maison régionale du Parti communiste bulgare.

7- Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M. and Downes, P., Assessment of the implementation of the 2011 Council Recommendation on policies to reduce early school leaving : executive summary, Publications Office, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/446517>

sur l'élaboration d'une stratégie globale et que l'efficacité des stratégies globales de lutte contre l'abandon scolaire précoce est fonction de la combinaison heureuse de trois types de politiques :

- 1) des politiques de prévention⁸,
- 2) des politiques d'intervention⁹,
- 3) des politiques de compensation¹⁰,

on peut penser que le cas de la Bulgarie est susceptible de fournir des éléments autant intéressants qu'utiles à la recherche sur le potentiel pédagogique des activités extrascolaires et périscolaires.

En bref, l'analyse de l'expérience bulgare actuelle dans le domaine des activités extrascolaires et périscolaires et par la suite, l'évaluation de l'efficacité pédagogique de ces activités pour réduire l'abandon précoce et l'échec scolaire à l'école bulgare sont au centre de notre recherche.

8- "qui visent à traiter les problèmes de base susceptibles d'entraîner ultérieurement un abandon précoce"

9- "qui visent à combattre toute difficulté émergente rencontrée par les étudiants, en améliorant la qualité de l'enseignement et de la formation et en fournissant un soutien ciblé"

10- "qui créent de nouvelles possibilités d'acquérir des qualifications pour ceux qui ont interrompu prématurément leurs études ou leur formation"

L'objet de l'analyse sont les politiques en vigueur du Ministère de l'Éducation et de la Science en Bulgarie, ainsi que les activités et les pratiques récurrentes à l'école bulgare, à travers l'analyse de documents, des études de cas, des interviews et des enquêtes effectuées dans le cadre du projet Erasmus+ « *Osez ! Des collectifs de travail apprenants pour mieux accompagner le changement* », de l'accord n°2022-1-FR01-KA220-SCH-000089179.

2. L'abandon scolaire - un défi majeur du système éducatif bulgare

2.1. La politique du Ministère de l'Éducation et de la Science

Notons que pour la période 2008-2024, au cours de notre expérience restreinte en tant qu'État membre de l'Union européenne, tous les ministres de l'éducation nationale qui succèdent dans le cadre de configurations politiques différentes et des cohabitations difficiles, au cours des crises politiques devenues, au fur et à mesure, permanentes, sont pleinement

conscients que le problème de l'abandon scolaire précoce des enfants affecte les chances de ceux-ci dans l'avenir, ainsi que l'état de la main-d'œuvre et de l'emploi dans le pays. Ils soulignent que le problème est mis en évidence dans les écoles accueillant des enfants issus de minorités. Les propositions, à ce propos, de la part du Ministère de l'Éducation et de la Science sont liées à une formation plus engageante à temps plein et l'accent est mis sur l'éducation préscolaire, afin d'adapter le plus tôt possible les enfants au milieu scolaire. L'une des clés pour résoudre le problème de l'abandon scolaire des enfants est de faire davantage d'efforts au niveau préscolaire, en particulier pour les enfants dont le bulgare n'est pas la langue maternelle.

L'abandon scolaire précoce, en tant que « processus multifactoriel »¹¹ tout comme le décrochage scolaire, est un problème majeur, voire l'un des problèmes les plus graves de notre société. Il s'agit le plus souvent d'enfants issus de minorités ethniques qui entrent à l'école sans savoir parler le bulgare. Pour un enfant, c'est un grand défi personnel et souvent un traumatisme : être ridiculisé ou ne pas comprendre ce qui se passe autour de lui. L'incitation à rester dans le système est donc très faible. Ces enfants

11- J'emprunte à Marie Schuller, *Le décrochage scolaire. Un processus multifactoriel, Pour la solidarité*, Bruxelles, 2017.

grandissent et risquent d'être marginalisés et exclus du marché du travail. L'abandon précoce du système éducatif constitue un défi pour l'économie et le système social de Bulgarie et représente une énorme perte de potentiel humain. Le problème est sérieusement pris en compte par le Ministère de l'Éducation et de la Science et reflète dans les normes éducatives d'État.

Rappelons à ce propos quelques activités essentielles du Ministère de l'Éducation et de la Science de Bulgarie en termes de projets bien connues à l'échelle nationale y compris aux parents d'élèves. En 2008, « Rendre l'école attractive pour les jeune », a été mis en œuvre dans tout le pays et a été cofinancé par l'Union européenne – Fonds social – et le budget national. 151 propositions de projet ont été déposées dans le cadre de l'appel. Des mesures visant à résoudre le problème de l'abandon scolaire précoce et à réduire l'absentéisme ont été annoncées. Les mesures qui semblent avoir donné des fruits dans plusieurs domaines sont les suivantes :

- Fournir des technologies pour équiper des salles de classe « intelligentes » et créer des opportunités de présentation de contenus multimédias en sciences naturelles et mathématiques font partie des mesures adoptée par le gouvernement pour réduire la proportion

d'abandons scolaires précoces. En élargissant l'accès aux technologies de l'information modernes, à l'informatique et en électronisant le processus d'apprentissage, l'objectif est, entre autres, d'accroître l'intérêt des enfants pour l'apprentissage et l'éducation.

- Une mesure clé est la mise en œuvre de systèmes d'alerte précoce en cas d'abandon précoce des jardins d'enfants et des écoles. L'objectif est de fournir des informations fiables et actualisées par rapport à des enfants présentant un risque d'abandon scolaire. L'une des conditions les plus importantes pour prévenir l'abandon scolaire est la réaction rapide des institutions et des personnes responsables une fois qu'un risque a été identifié.

- Des mesures spéciales sont prévues pour une formation complémentaire pour les enfants qui ont des lacunes dans l'apprentissage des matières obligatoires du tronc commun. Un soutien est également apporté aux groupes vulnérables et défavorisés pour scolariser leurs enfants dans des jardins d'enfants dès l'âge de 3 ans, afin d'assurer leur socialisation précoce. Pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas le bulgare, une formation complémentaire en bulgare est proposée.

- Une autre mesure envisage le développement d'un outil d'orientation professionnelle en début de carrière pour les élèves risquant d'abandonner leurs études.

Le projet « Ta leçon », qui a officiellement démarré il y a une dizaine d'années, pendant sa première phase, prévoyait l'octroi de 140 millions de BGN à toutes les écoles publiques et municipales pour des activités extrascolaires basées sur les intérêts des élèves, mais aussi pour des activités périscolaires visant à compenser les difficultés éducatives¹².

12- Ce projet: BG05M2OP001-2.004-0004 «Développement des capacités des élèves et augmentation de leur motivation à apprendre à travers des activités développant des connaissances, aptitudes et compétences spécifiques "Ta leçon" - phase I» est financé dans le cadre du programme opérationnel «Science et éducation pour une croissance intelligente», cofinancé par les Fonds structurels et d'investissement européens. L'objectif principal du projet est de créer les conditions permettant d'augmenter le potentiel des élèves et leurs opportunités de terminer avec succès leurs études secondaires grâce à des activités leur permettant de compléter, développer et mettre à niveau leurs connaissances, aptitudes et compétences, acquis dans le cadre de leur formation scolaire obligatoire.

Les objectifs spécifiques du projet sont :

1. Développement des capacités d'apprentissage, des compétences, créatives et sportives, les capacités des élèves dans des domaines qui vont au-delà de ceux inclus dans scolarité obligatoire;
2. Surmonter les déficits éducatifs rencontrés par les élèves qui ont des difficultés à se préparer aux activités obligatoires à l'école et à élever leur motivation à apprendre ;
3. Augmenter les résultats scolaires des élèves dans certains domaines scientifiques;
4. Implication d'un plus grand nombre d'élèves dans les activités extrascolaires à travers la création de conditions pour la tenue d'événements et d'initiatives interscolaires dans lesquels les ressources éducatives d'un plus grand nombre d'écoles seront combinées ;
5. Faire de l'école un lieu plus attractif pour les élèves pour réduire l'abandon prématuré du système éducatif et la construction d'une plus grande confiance en leurs propres capacités pour

Une plateforme électronique a été lancée, sur laquelle s'inscrivaient dans un délai d'un mois les écoles et toutes les personnes physiques et morales souhaitant offrir des services éducatifs – entraîneurs de divers sports, professeurs de danse, professeurs d'instruments de musique, écoles de langues, centres etc. Les élèves devaient indiquer leurs intérêts sur la plateforme, et chaque école était obligée de préparer une « carte » des élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire et d'activités périscolaires pour compenser leurs difficultés.

Les critères permettant de déterminer les difficultés des élèves sont le redoublement, les faibles résultats scolaires et les mauvaises notes, les facteurs sociaux, la suspension du paiement des allocations familiales mensuelles, les mauvais résultats aux évaluations externes et le nombre élevé d'absences injustifiées.

L'objectif du projet était d'identifier ces enfants et de répondre à leurs besoins en dehors du temps scolaire, afin qu'ils soient stimulés à participer au processus d'apprentissage.

encourager leur avenir et leur épanouissement social, professionnel et personnel ;

6. Création de mécanismes efficaces pour la participation communautaire et celle des parents/proches des élèves dans les activités des écoles, ce qui aidera la sélection d'une gamme efficace d'activités extrascolaires par intérêts et activités pour surmonter les déficits éducatifs des étudiants.

L'accent était mis sur des activités supplémentaires en langue bulgare et en mathématiques. Le financement des écoles était différencié, celles qui comptent le plus grand nombre d'enfants en difficulté étant prioritaires et recevant le plus de financement. Les groupes pour enfants ayant des difficultés d'apprentissage comprenaient jusqu'à 10 enfants, et ceux basés sur les intérêts - jusqu'à 25. Les activités d'intérêt portaient sur les domaines suivants: Science et technologie ; Éducation à la santé et mode de vie sain ; Éducation civique ; Entrepreneuriat ; programmation, compétences numériques, créativité et pensée innovante et arts, culture et sport. L'idée est de rendre l'école plus attractive, pour que les enfants y aillent volontiers. L'opinion qui s'impose est que si les élèves qui sont en recherche constante d'eux-mêmes, de leur identité, entrent à l'école organisée sur une base purement formelle et que le système fonctionne suivant le modèle d'enseignement-test, c'est grâce à des activités extrascolaires qu'ils pourraient développer leur potentiel. En se socialisant dans leur communication avec des amis et en participant à des activités périscolaires et extrascolaires, les élèves commencent à sentir que l'école est leur communauté.

L'éducation préscolaire représente un moyen efficace de prévention du décrochage scolaire, nécessaire à tous les enfants, mais particulièrement important et utiles à ceux dont la langue maternelle est différente du bulgare et les enfants issus de milieux sociaux défavorisés. Ces enfants constituent précisément l'un des groupes à risque qui abandonnent le plus tôt le système éducatif et la prévention est donc essentielle pour eux. C'est la raison pour laquelle, l'éducation préscolaire est devenu obligatoire pour les enfants de 4 ans. Le paiement des frais de scolarité en maternelle pour les enfants issus de familles socialement défavorisées par l'État devrait également avoir un effet positif. Les efforts dans ce sens sont motivés par la certitude que l'inclusion précoce des enfants dans le système éducatif est essentielle à leur intégration ultérieure dans la société.

L'application dans les activités extrascolaires et périscolaires de produits électroniques/multimédias et de nouvelles technologies est susceptible de rendre les connaissances accessibles à tous, de pérenniser l'intérêt des élèves, de retenir leur attention, de créer un milieu positif et de les motiver ainsi à travailler à l'école, à y revenir régulièrement.

Notons aussi le projet « Accompagnement pour réussir »¹³. Le groupe cible: se sont des élèves du primaire et du secondaire à risque d'abandon scolaire qui ont besoin de services d'orientation professionnelle lors de la transition du collège au lycée; des élèves présentant une plus faible concentration qui risquent d'abandonner prématurément leurs études. Le projet soutient en priorité la mise en œuvre d'un accompagnement qui facilite l'orientation professionnelle et stimule l'aspiration à un diplôme, à des études susceptibles de garantir la participation réussie au marché du travail.

La sélection du matériel pédagogique spécifique pour travailler avec les élèves à risque de quitter prématurément le système éducatif se joint à la formation de spécialistes pédagogiques. Il fallait mettre en œuvre une boîte à outils pour l'identification des élèves à risque de décrochage et d'abandon précoce. Les enseignants étaient formés à identifier les élèves à risque et à intervenir d'urgence et d'une manière efficace. Les formations étaient ouvertes à tous les spécialistes pédagogiques intéressés qui voulaient y postuler. Ce projet devait soutenir l'organisation des activités selon les intérêts, afin de stimuler les

13- Dans le cadre du programme opérationnel « Science et éducation pour une croissance intelligente », cofinancé par l'Union européenne à travers les fonds structurels.

expressions créatives et d'augmenter ainsi la motivation pour l'apprentissage des élèves. Les cours sont organisés en priorité dans les domaines thématiques : « Le numérique », « Sciences naturelles », « Mathématiques », « Technologie », « Arts et culture », « Éducation civique », « Éducation à l'environnement et modes de vie sains », « Sports », ainsi que dans d'autres directions selon les souhaits et les intérêts des élèves et les possibilités de l'école.

Le projet prévoit la participation à des activités interscolaires. Les activités interscolaires sont organisées conjointement par deux ou plusieurs écoles. L'activité devrait être mis en œuvre par l'école ayant une plus faible concentration d'élèves issus de groupes vulnérables. En fonction du sujet spécifique de l'activité interscolaire ou le type d'initiative (concours interscolaires, compétitions, concerts, etc.) des groupes ayant des activités similaires ou différentes peuvent y participer par intérêts.

2.2. Les ressources pédagogiques disponibles

Dans le cadre des projets présentés rapidement ci-dessus, des ressources pédagogiques nouvelles

ont été élaborées¹⁴.

La liste est loin d'être exhaustive. Nous n'avons pas la possibilité de développer ici notre analyse. Les quatre ouvrages sélectionnés se distinguent par leur qualités pédagogiques. Les propositions d'activités extrascolaires sont présentées d'une manière claire et détaillée et se caractérisent par la facilité de l'application. Elles sont susceptibles d'être mises en œuvre dans un milieu pédagogique dynamique. Les modèles et les fiches pédagogiques sont la synthèse d'une réflexion professionnelle sur des cas puisés dans la pratique pédagogique réelle des auteurs.

14- Обучение в извънкласни и извън училищни форми на деца от рискови групи на възраст между 11 и 16 години. Практическо ръководство, Сборник. Авторски колектив по проект „Да направим училището привлекателно за младите хора“ / Formation sous formes périscolaires et extrascolaires des enfants des groupes à risque âgés de 11 à 16 ans. Guide pratique, Compendium, Collectif d'auteurs dans le cadre du projet «Rendre l'école attractive pour les jeunes», Sofia, 2014; Обучение в извънкласни и извънучилищни форми на деца от рискови групи на възраст между 8 и 14 години. Практическо ръководство, Сборник. Авторски колектив по проект „Да направим училището привлекателно за младите хора“ / Formation sous formes périscolaires et extrascolaires des enfants des groupes à risque âgés de 8 à 14 ans. Guide pratique, Compendium, Collectif d'auteurs dans le cadre du projet «Rendre l'école attractive pour les jeunes», Sofia, 2014; Петранка Георгиева; Мадлен Колчева, Мариела Младенова-Баятова, Наръчник за организиране и провеждане на извънкласни и извънучилищни дейности, Сборник / Petranka Georgieva, Madlen Kolcheva, Mariela Mladenova-Bqyatova, Manuel pour l'organisation et la conduite d'activités périscolaires et extrascolaires, Compendium, 2014.

L'accent est mis sur le développement des compétences fonctionnelles et d'intégration.

3. Les activités périscolaires et extrascolaires aux yeux des parents d'élèves

Dans le cadre de notre projet « Osez ! Des collectifs de travail apprenants pour mieux accompagner le changement », nous avons organisé une enquête auprès de deux groupes sensibles au sujet: les enseignants et les chefs des établissements scolaires d'une part et les parents d'élèves de l'autre¹⁵.

L'étude vise à établir les raisons les plus fréquentes du décrochage scolaire des enfants, ainsi que les mesures les plus efficaces contre l'abandon précoce de l'école. Les résultats, à la suite d'une analyse, sont susceptibles d'être utilisés pour élaborer des stratégies pour surmonter/réduire ce processus.

15- Il s'agit d'une enquête anonyme et transversale sur questionnaires en ligne et papier, menée dans la période qui va du mois d'octobre 2023 au mois de février 2024. En effet, nous avons créé deux questionnaires - un questionnaire qui a été diffusé auprès des parents d'élèves et un autre - diffusé auprès des proviseurs/directeurs d'écoles et enseignants à Kardzhali et à l'échelle nationale.

Les résultats quantitatifs de Kardzhali confirment que les attentes des parents d'élèves par rapport à l'école sont grandes. Les parents d'élèves sont sensibles aux efforts de l'administration et les apprécient. Selon les parents de Kardzhali, les mesures qui contribuent au plus haut degré à ce que les enfants fréquentent l'école régulièrement et étudient fermement sont :

- La fourniture de manuels scolaires gratuits ;
- La disponibilité d'un/e Travailleur/se social/e à l'école ;
- Des activités extrascolaires intéressantes pour les enfants ;
- Préparation obligatoire pour entrer en première année après l'âge de 4-5 ans ;
- Le travail individuel de l'enseignant avec l'enfant en cas de difficultés ;
- La possibilité pour l'enfant d'acquérir une profession à l'école.

Même s'ils sont critiques par rapport à l'école, les parents d'élèves sont prêts à collaborer. Ils sont conscients que les problèmes autour du décrochage et de l'échec scolaire ont des racines d'ordre économique, social et culturel. Selon certains parents, heureusement peu nombreux, l'école n'est pas à la hauteur, n'est pas capable de motiver leurs enfants et les problèmes

intérieurs de l'école elle-même (organisation, fonctionnement, financement, personnel, qualification des enseignants, entretien) s'imposent et prédominent.

À l'échelle nationale, compte tenu de l'efficacité des mesures qui devraient assurer la fréquentation régulière à l'école, aux yeux des parents d'élèves, le travail individuel de l'enseignant avec l'enfant en cas de difficultés est en première place, viennent ensuite: la fourniture de manuels scolaires gratuits, la possibilité pour l'enfant d'acquérir une profession à l'école, les activités extrascolaires intéressantes pour les enfants etc.

4. Conclusion - Perspectives

En guise de conclusion, les observations dans le cadre de notre recherche conduisent à articuler les éléments suivants, en tant qu'essentiels par rapport au rôle et le potentiel des activités périscolaires et extrascolaires pour la réduction du risque d'abandon scolaire :

– Continuité, durabilité et cohésion dans la politique du Ministère de l'Éducation et de la Science - une approche transversale et globale.

- Mobilisation de tous les acteurs qui d'une manière ou d'une autre ont un rapport avec le problème: experts au niveau du Ministère de l'Éducation et de la Science, administration scolaire nationale et régionale, autorités locales, direction et administration au niveau de l'école, enseignants, parents d'élèves, ONG¹⁶ etc.

- Modifications au niveau des programmes et des plans d'études. Un processus est actuellement observable à l'école bulgare qui semble utile: le déplacement des activités introduites, d'abord avec le statut d'activités extrascolaires vers le tronc commun

- Diversification et adaptation aux besoins individuels de l'élève des activités à l'école et élargissement de l'espace des matières optionnelles qui s'annoncent stratégiques

- Mise en place de bonnes pratiques et élaboration de nouveau matériel pédagogique spécifique, en fonction des programmes et des plans d'études modifiés ou en cours de modification

- Qualification des enseignants, en fonction des modifications en cours et envisagées, en perspective

16- Cf. <https://amalipe.bg/za-nas/> Association des Roms en Bulgarie "Amalipé"

- Participation des parents d'élèves aux activités extrascolaires orientées vers l'orientation professionnelle des élèves

- Développement de l'interaction et des échanges interscolaires entre écoles sur le terrain du périscolaire et de l'extrascolaire

- Stimuler l'accès et la participation des écoles à des projets européens - une ouverture susceptible de motiver les enseignants et les élèves.

Bibliographie :

Avanzini, G., *L'échec scolaire*, Le Centurion, Paris, 1977.

Best, F., *L'échec scolaire*, Paris, PUF, 1996.

Наредба № 10 от 1 септември 2016 г. за организицията на дейностите в училищното образование, в сила от 01.09.2016 / Règlement N°10 du 1er septembre 2016 portant sur l'organisation des activités dans l'enseignement scolaire - en vigueur à compter du 1er septembre 2016 - 13_0.pdf (ruo-sofia-grad.com) 19.2.2024.

Наредба № 11 от 1 септември 2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците /Règlement N°11 du 1er septembre 2016 portant sur l'évaluation des résultats de la formation des élèves - DOS-otsenyavane.pdf (government.bg) 19.2.2024.

НАРЕДБА за приобщаващото образование (обн. – ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г.) /RÈGLEMENT relatif à l'éducation inclusive (JO, n°86 du 27 octobre 2017) : naredba-priobshtavashto_06082024.pdf (mon.bg) 19.2.2024.

RECOMMANDATION DU CONSEIL du 28 juin 2011 concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE), Journal officiel de l'Union européenne, 2011/C 191/01, 01.07.2011 Cf. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/ALL/?uri=CELEX:32011H0701(01))

PARTIE II

**INNOVER
PAR LA
COOPÉRATION**

*Les démarches collectives
pour transformer les pratiques*

4.

**VERS UNE GOUVERNANCE
APPRENANTE :
PILOTAGE STRATÉGIQUE,
PILOTAGE PÉDAGOGIQUE ET
AUTORÉGULATION DANS LES
ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES**

*(Marie Françoise OLIVIER,
Rectorat de Grenoble, France)*

5.

**LE PARTENARIAT
POUR CONSTRUIRE DES PROCESSUS
DE
RE-TERRITORIALISATION AFIN DE
LUTTER CONTRE L'ASSIGNATION
SOCIALE**

*(Carlo COLLOCA, Licia LIPARI,
Valentina PANTALEO,
UNICT Université de Catane)*

6.

**LE RÔLE DE L'INTERACTION
FAMILLE-ÉCOLE DANS LA
PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE
SCOLAIRE EN BULGARIE**

*(Lilyana STRAKOVA,
Université de Sofia Saint Kliment Ohridski,
Bulgarie)*

4

**VERS UNE GOUVERNANCE
APPRENANTE :
PILOTAGE STRATÉGIQUE,
PILOTAGE PÉDAGOGIQUE
ET AUTORÉGULATION
DANS LES
ÉTABLISSEMENTS
SCOLAIRES**

par Marie-Françoise OLIVIER

Dans un monde où les défis éducatifs évoluent sans cesse, où les besoins des élèves se complexifient au rythme des mutations sociétales, technologiques et culturelles, le pilotage des établissements scolaires ne saurait se réduire à une simple gestion administrative. Il s'agit d'un art subtil, une navigation entre les écueils de la rigidité et les vagues de l'innovation,

où la gouvernance apprenante s'impose comme un phare guidant les équipes éducatives vers des horizons de réussite collective. Cette gouvernance, loin d'être un concept abstrait, incarne la capacité des systèmes éducatifs à s'ajuster, à apprendre de leurs propres pratiques, et à se transformer en fonction des contextes changeants.

Les recherches récentes, tant en France qu'en Europe, soulignent l'importance d'un pilotage efficace pour répondre aux défis contemporains de l'éducation. Par exemple, les travaux de Christian Maroy et Agnès van Zanten (2020) mettent en évidence le rôle clé des chefs d'établissement dans la traduction des politiques éducatives nationales en actions concrètes, tout en tenant compte des réalités locales. De même, les études de Dominique Bucheton et Jean-Yves Rochex (2019) insistent sur la nécessité d'un pilotage pédagogique centré sur les apprentissages des élèves, afin de réduire les inégalités scolaires et de favoriser la réussite de tous.

Leadership éducatif et communautés d'apprentissage : vers une approche collective du pilotage

Lorsqu'il est question de réussite éducative, la recherche montre que les facteurs « enseignant/enseignement » ont une forte incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Pour Akbari et Allvar (2010), les enseignants sont parmi les acteurs les plus influents sur la progression des élèves. Chouinard, Roy, Vezeau, Bergeron et Janosz (2007) montrent que la satisfaction des enseignants à l'égard de leurs relations avec la direction de l'établissement et vis-à-vis des ressources humaines et matérielles est liée positivement à deux pratiques pédagogiques réputées favoriser la réussite des élèves : l'enseignement des stratégies d'apprentissage et la pédagogie coopérative.

Au-delà du rôle des enseignants, plusieurs recherches attestent également que les pratiques des chefs d'établissement influencent directement la réussite éducative. Selon Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom (2004), le leadership arrive juste après les variables « enseignant/enseignement » parmi les facteurs qui contribuent à l'apprentissage des élèves.

Hitt et Tucker (2016), ainsi que Pelletier, Colletterte et Turcotte (2015), montrent comment un leadership éducatif structuré et mobilisateur impacte le rendement des élèves.

Dans une perspective d'organisation apprenante, les communautés d'apprentissage professionnelles constituent un levier puissant pour l'amélioration continue des pratiques pédagogiques et le perfectionnement professionnel des personnels éducatifs. Savoie-Zajc (2013) souligne l'apport de ces dynamiques collaboratives dans la structuration des compétences et le renforcement du développement professionnel au sein des établissements scolaires.

Repenser la gouvernance pour une réussite collective

Puisque plusieurs recherches attestent que l'enseignant/enseignement, le pilotage et les communautés d'apprentissage professionnelles ont un effet significatif sur la réussite éducative et le développement professionnel, il apparaît essentiel de repenser la gouvernance scolaire en y intégrant pleinement ces dimensions.

Au-delà des choix de leadership, la direction d'un établissement joue un rôle de catalyseur, orientant les énergies collectives et favorisant la montée en compétence de tous les acteurs.

D'ailleurs, le partage des initiatives et du pouvoir avec les enseignants, les parents, le personnel administratif et les adjoints semble avoir plus d'impact sur la performance des élèves que l'action isolée d'une direction centralisée. La durabilité des transformations éducatives repose sur la capacité de l'établissement à inscrire son développement dans une dynamique collective, où le pilotage est co-construit et non restreint à une minorité (Mulford, 2003).

Le projet « *Osez ! Les collectifs de travail au service des apprentissages scolaires* » a mis en lumière des questions fondamentales :

- Comment articuler les directives nationales avec les spécificités locales ?
- Comment garantir que le pilotage pédagogique soutienne effectivement les apprentissages des élèves les plus fragiles ?
- Comment mobiliser l'ensemble des acteurs éducatifs autour d'objectifs communs, pour une réussite partagée ?

Le changement de paradigme socio-éducatif contemporain s'accompagne d'une nécessaire

transformation des postures professionnelles. Il ne s'agit plus seulement d'améliorer l'efficacité des pratiques, mais d'inscrire les acteurs de l'éducation dans une démarche de réflexivité et de co-développement (Paquay et al., 2012).

Nous proposons d'explorer ces enjeux en nous appuyant sur les travaux scientifiques récents, afin de mieux comprendre les conditions d'un pilotage efficace, capable de concilier les exigences institutionnelles, les besoins des élèves et les réalités du terrain, pour bâtir une gouvernance éducative au service de la réussite de tous.

Le pilotage un terme à définir :

Dans le projet « *Osez !* », un questionnaire a été diffusé en académie de Grenoble à des personnels de direction (proviseurs, principaux, adjoints) afin d'explorer concrètement les conditions de déploiement des collectifs de travail en établissement. Cette enquête a permis de mieux cerner la réalité du pilotage dans les pratiques quotidiennes, au-delà des discours normatifs.

Les résultats révèlent une forte hétérogénéité des pratiques et des compréhensions du pilotage :

pour certains, il s'agit avant tout de gestion organisationnelle (emplois du temps, enveloppes horaires), pour d'autres, d'une dynamique plus stratégique de mise en mouvement des collectifs. Ainsi, certains répondants évoquent un pilotage « tourné vers l'analyse fine des besoins » ou encore « favorisant l'autonomie des équipes par délégation structurée ». Concrètement, les réponses mettent en évidence :

- Une participation active des enseignants dans les conseils pédagogiques et les dispositifs transversaux (orientation, lutte contre le harcèlement), bien que cette participation reste très variable selon les établissements. Par exemple, dans un lycée professionnel, un chef d'établissement mentionne l'organisation régulière de groupes de travail thématiques pilotés par des enseignants volontaires.

- Une implication plus institutionnelle des familles au conseil d'administration mais peu de contributions concrètes dans la vie des collectifs.

- Une participation des élèves via les conseils de vie collège ou lycée et projets d'établissement, avec des marges d'amélioration pour leur reconnaissance en tant qu'acteurs éducatifs. Des initiatives telles que la création de clubs encadrés par les élèves ou la co-animation d'ateliers ont été rapportées.

- Des initiatives portées par les personnels : création de clubs, projets inter-dégrés, tutorat, développement de formations internes. L'un des établissements met en avant un cycle d'ateliers entre pairs sur la différenciation pédagogique, co-construit et animé par des enseignants.

Cependant, plusieurs freins sont identifiés par les répondants : la crainte de perdre le contrôle, les tensions interpersonnelles, le manque de temps et l'absence de reconnaissance institutionnelle de ces collectifs. Ces obstacles, fréquemment évoqués, sont souvent liés à un manque de lisibilité sur les finalités des collectifs et à l'absence de régulation partagée.

Les leviers de réussite soulignés sont la clarté des objectifs, l'engagement progressif, la reconnaissance du travail collectif, et la création d'espaces d'échanges réguliers entre pairs. Plusieurs établissements insistent sur l'intérêt des temps banalisés permettant de construire une culture commune.

Ces résultats font écho aux travaux de Xavier Pons, qui mettent en évidence la polysémie du concept de pilotage en sciences de l'éducation. Il distingue trois approches principales :

- Le pilotage comme boîte noire : le terme est utilisé de manière métaphorique, sans définition explicite, pour désigner des mécanismes de gouvernance et de régulation. Cette imprécision peut limiter sa portée analytique.

- Le pilotage comme modèle normatif : il est ici conçu comme un ensemble de prescriptions visant à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs. Cette approche repose souvent sur des modèles idéaux influencés par des courants de pensée spécifiques.

- Le pilotage comme objet empirique : cette approche consiste à analyser concrètement les pratiques de pilotage, les acteurs impliqués, les outils mobilisés et leurs effets, afin d'en comprendre les dynamiques réelles.

Xavier Pons souligne également l'absence de clarification conceptuelle forte autour du terme pilotage, ce qui complexifie son usage et sa compréhension sur le terrain. Cette difficulté a été largement observée dans notre étude, où les personnels d'encadrement peinent à le définir précisément.

Ces résultats illustrent la nécessité d'un pilotage qui conjugue stratégie, accompagnement de proximité et culture du travail collaboratif. Ils montrent aussi que le changement ne peut être

imposé : il doit être co-construit, accompagné et adapté aux contextes locaux.

Toutefois, nous constatons que, dans la pratique, le pilotage s'articule généralement autour de deux dimensions essentielles :

- Un accompagnement de proximité, qui concerne le soutien quotidien aux enseignants et aux équipes pédagogiques.

- Une vision stratégique à long terme, qui engage l'établissement dans une dynamique de développement et d'adaptation aux évolutions éducatives.

Ces deux dimensions nous renvoient aux notions de pilotage stratégique et de pilotage pédagogique. Bien que distincts, ces concepts sont profondément interconnectés et nécessitent une compréhension fine pour optimiser la gestion des établissements scolaires. Une réflexion approfondie, appuyée sur des travaux scientifiques, permettrait d'en préciser les contours, d'explorer leurs complémentarités et d'identifier les leviers permettant de renforcer leur efficacité.

Le Pilotage Stratégique :

Le pilotage stratégique dans les établissements scolaires fait référence à l'ensemble des

processus de gestion qui visent à organiser, planifier, et diriger l'activité de l'établissement en vue de réaliser des objectifs à moyen et long terme. Il repose sur la capacité des leaders scolaires à anticiper les défis tout en maintenant un cap aligné sur les missions fondamentales de l'éducation (Fullan, 2014). Selon Leithwood et Riehl (2003), un leadership efficace repose sur la création d'une vision partagée, la gestion stratégique des ressources et l'évaluation continue des pratiques.

En France, des chercheurs comme Luc Ria (2016) ont mis en évidence l'importance du pilotage stratégique dans la transformation des établissements scolaires. Ria souligne que ce type de pilotage doit s'appuyer sur une culture de la collaboration et une vision systémique de l'éducation, où les acteurs (enseignants, élèves, parents) sont impliqués dans la co-construction des projets éducatifs.

Le Pilotage Pédagogique : Une Dimension Centrée sur les Pratiques d'Enseignement

Le pilotage stratégique se concentre sur l'établissement d'orientations générales et

d'objectifs à long terme, tandis que le pilotage pédagogique s'enracine au cœur des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ce processus opérationnel vise à améliorer la qualité des interactions en classe, à adapter les méthodes pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves et à favoriser leur réussite.

En France, les travaux de Philippe Perrenoud (1998) sur la différenciation pédagogique démontrent que le pilotage pédagogique repose avant tout sur la capacité des enseignants à ajuster leurs pratiques en fonction des profils et des besoins de leurs élèves. De son côté, Luc Ria (2016) met en exergue l'importance de l'analyse des pratiques enseignantes comme levier pour renforcer l'efficacité pédagogique, tandis que les recherches de Dominique Bucheton et Jean-Yves Rochex (2017) soulignent le rôle crucial du pilotage pédagogique pour répondre aux défis liés à l'hétérogénéité des élèves et à l'inclusion scolaire. Ces études convergent vers l'idée qu'un leadership pédagogique fort est indispensable pour fédérer les équipes autour d'objectifs communs et stimuler l'innovation dans les pratiques d'enseignement.

Ce lien entre stratégie et pédagogie se retrouve dans certaines expérimentations de terrain particulièrement riches d'enseignements. Ils

montrent aussi que le changement ne peut être imposé : il doit être co-construit, accompagné et adapté aux contextes locaux.

Pour illustrer concrètement les dynamiques de pilotage pédagogique évoquées précédemment, il est pertinent de s'appuyer sur des initiatives inspirantes issues du terrain. Parmi celles-ci, le projet du Collège Jean Moulin, inscrit dans la démarche nationale « Notre école, faisons-la ensemble », se distingue par sa portée collective et sa visée émancipatrice.

Ce projet mobilise l'ensemble de la communauté éducative autour d'un objectif fédérateur : « rendre visibles les invisibles ».

À partir de constats partagés sur le sentiment de relégation exprimé par certains élèves et d'un climat scolaire fragilisé, l'équipe de direction a mis en place une gouvernance participative articulée autour de groupes de travail inter-catégoriels, de permanences de parole, et d'aménagements d'espaces symboliques. Les élèves, les familles, les personnels enseignants et non-enseignants ont été associés à la co-construction d'une charte de coopération.

Ce projet illustre concrètement ce que peut produire un pilotage pédagogique sensible aux

fragilités du terrain : une meilleure circulation de la parole, un climat scolaire pacifié, et une relance du sentiment d'appartenance. Il confirme que le pilotage ne peut être réduit à une fonction de contrôle ou de coordination, mais qu'il constitue un levier puissant de transformation éducative lorsqu'il se met au service de la co-éducation et de la justice scolaire.

Ainsi, à la lumière de cette expérience, il devient manifeste que les initiatives locales bien accompagnées permettent de passer d'un pilotage prescrit à un pilotage partagé, ancré dans la réalité des établissements et porteur de sens pour les acteurs.

En conclusion, l'exploitation de ces données de terrain apporte une profondeur empirique à la réflexion sur la gouvernance éducative. Elle rappelle que le pilotage ne se décrète pas : il se construit à travers des dynamiques collectives, des ajustements continus, et une posture d'écoute active. Loind'une vision prescriptive, ces résultats invitent à considérer les établissements scolaires comme des laboratoires de coopération, capables d'inventer leurs propres équilibres entre cadre institutionnel et intelligence collective. C'est à cette condition que le pilotage pourra pleinement jouer son rôle de levier d'amélioration au service des apprentissages de tous les élèves.

Ainsi pour les chefs d'établissement, maîtriser simultanément le pilotage stratégique et le pilotage pédagogique s'avère essentiel. Ils doivent ainsi :

- Articuler les niveaux : Relier les orientations stratégiques aux actions pédagogiques concrètes.

- Favoriser la collaboration : Impliquer enseignants et autres acteurs éducatifs dans la conception et la mise en œuvre des projets.

- Adapter les pratiques : Tenir compte des spécificités de leur établissement tout en respectant les directives nationales.

Les travaux d'Anne Barrère (2018) sur le leadership éducatif en France confirment que les personnels d'encadrement doivent développer une double compétence, alliant expertise managériale pour le pilotage stratégique et maîtrise pédagogique pour le pilotage des pratiques d'enseignement.

La Démarche d'Autorégulation : Un Processus d'Ajustement Continu

Pour être efficace, le pilotage doit se révéler flexible et capable de s'adapter aux imprévus ainsi qu'aux évolutions du contexte éducatif.

Sur les terrains expérimentaux que nous avons étudiés, nous avons observé que les personnels de direction éprouvent des difficultés à accompagner durablement les démarches initiées lors de l'auto-évaluation – enrichies par une évaluation externe et concrétisées par la rédaction du contrat d'objectifs. Il apparaît en effet que, dès l'atteinte de cette phase finale, l'élan du processus s'essouffle : chacun, qu'il s'agisse du personnel de direction ou des enseignants, semble reprendre ses tâches habituelles sans poursuivre le mouvement initié. Cette constatation nous a conduit à nous interroger sur les moyens de soutenir et d'accompagner ces initiatives sur le long terme : quels outils et quelles méthodes pourraient permettre de pérenniser l'action engagée ?

Il nous a semblé qu'une démarche d'autorégulation pourrait jouer un rôle fondamental en offrant aux établissements un cadre d'ajustement continu. Pour rappel, l'autorégulation désigne la capacité d'une organisation à s'auto-évaluer et à adapter ses pratiques en fonction des résultats obtenus. Ce concept, introduit par Argyris et Schön (1978), repose sur un cycle d'amélioration continue comportant la planification, la mise en œuvre, l'évaluation et la révision des stratégies. Dans ce cadre, l'apprentissage en simple boucle

permet d'apporter des ajustements mineurs sans remettre en cause les valeurs fondamentales de l'organisation, tandis que l'apprentissage en double boucle induit des transformations plus profondes en questionnant les paradigmes éducatifs eux-mêmes.

Dans le contexte scolaire, une autorégulation efficace confère à un établissement l'agilité nécessaire pour corriger ses actions en temps réel. Hadji (2001) insiste sur l'importance de l'auto-évaluation régulière, estimant que cette capacité d'analyse constitue un facteur déterminant pour l'amélioration continue. La mise en place de dispositifs de suivi et d'évaluation, permettant de mesurer en temps réel l'efficacité des actions entreprises, apparaît ainsi indispensable.

L'articulation entre pilotage stratégique, pilotage pédagogique et autorégulation

Le pilotage stratégique définit les grandes orientations de l'établissement, le pilotage pédagogique veille à la mise en œuvre concrète des pratiques en classe, et l'autorégulation

permet l'ajustement continu des actions. Cette articulation est essentielle pour garantir la cohérence et l'efficacité des initiatives éducatives. Le concept d'alignement pédagogique, introduit par John Biggs (1996), vise précisément à assurer la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les dispositifs d'évaluation. En France, les travaux de Luc Ria (2016) démontrent que cette cohérence est renforcée par une culture collaborative au sein des établissements, où les enseignants partagent leurs pratiques et s'engagent dans des démarches d'amélioration continue. Selon Roegiers (2016), un alignement pédagogique réussi est le garant de la correspondance entre les intentions éducatives et leur mise en œuvre effective en classe.

Pour qu'une autorégulation soit pleinement opérationnelle, il est crucial d'utiliser des outils permettant de mesurer l'adéquation entre les objectifs pédagogiques, les pratiques d'enseignement et les évaluations des apprentissages (Black & Wiliam, 2018). Anne Jorro (2017) souligne quant à elle l'importance de la réflexivité des enseignants : l'alignement pédagogique ne doit pas être perçu comme un cadre normatif figé, mais comme un outil dynamique d'amélioration continue. Par ailleurs, Dumay et Dupriez (2018) démontrent que les établissements qui parviennent à aligner

leurs pratiques pédagogiques avec leurs objectifs stratégiques réussissent à réduire les inégalités scolaires tout en optimisant l'engagement des enseignants. En favorisant une culture de collaboration et d'amélioration continue, ces structures renforcent la cohérence des parcours d'apprentissage et contribuent significativement à l'amélioration des résultats des élèves.

Dans cette perspective, l'articulation entre pilotage stratégique, pilotage pédagogique et autorégulation trouve un point d'appui concret dans le contrat d'objectifs. Ce dernier peut alors être envisagé non pas comme une formalité administrative, mais comme un véritable outil de pilotage stratégique. Il permet de structurer une vision partagée, d'articuler les ambitions à des actions concrètes, et d'accompagner leur évaluation régulière.

Le contrat d'objectifs peut alors être envisagé non pas comme une formalité administrative, mais comme un véritable outil de pilotage stratégique. Il permet en effet de structurer une vision partagée entre les différents acteurs de la communauté éducative, en articulant les ambitions de long terme à des actions concrètes, contextualisées, et évaluables. Construit à partir de diagnostics partagés, il devient un levier pour animer des collectifs, formaliser

des priorités, planifier les moyens et suivre les effets des politiques éducatives au plus près du terrain. Ce cadre contractuel favorise ainsi un pilotage de proximité, fondé sur la concertation, l'expérimentation et l'itération continue, tout en assurant la cohérence avec les attendus institutionnels. Il intègre également une dimension essentielle : l'évaluation. Celle-ci ne se limite pas à la mesure des indicateurs chiffrés, mais engage une lecture qualitative des transformations à l'œuvre : évolution des pratiques, sentiment d'appartenance, engagement des acteurs, capacité de l'établissement à apprendre de ses actions. Le contrat devient ainsi un outil d'apprentissage collectif, en permettant de réguler les actions, de réajuster les priorités, et de nourrir le dialogue professionnel à partir de faits établis. C'est également ce que traduit le contrat d'objectifs du lycée Vaugelas, qui articule ambition pédagogique, bien-être des élèves, et structuration de collectifs au service du pilotage. On y retrouve une cohérence stratégique autour de trois axes : la personnalisation des parcours, l'inclusion par l'engagement et les partenariats, et la consolidation d'un cadre collectif de travail.

Ainsi, par la mise en place du dispositif « Tremplin » pour les secondes et de « l'Ascenseur » pour les premières et terminales, l'établissement identifie précocement les élèves fragilisés et

organise des formes d'accompagnement ciblées. Les actions en faveur de l'estime de soi (CVL, tutorat, internat éducatif, théâtre) sont articulées à une approche du climat scolaire centrée sur les espaces, la parole et la reconnaissance.

Le pilotage ne repose pas seulement sur une stratégie descendante mais sur l'activation de relais pédagogiques via le Pacte, la création de collectifs (commissions, référents, coordonnateurs) et le rôle structurant du conseil pédagogique. La place des partenariats (ville, Espaces culturels, IUT) et les liens renforcés avec les collèges du secteur témoignent d'une gouvernance qui s'appuie sur les ressources locales pour sécuriser les parcours. Ces partenariats de proximité permettent d'ancrer l'action éducative dans le territoire, en valorisant les ressources culturelles, économiques et sociales existantes. Ils favorisent l'ouverture de l'établissement sur son environnement, créant des opportunités concrètes pour les élèves, qu'il s'agisse de projets artistiques avec la scène nationale Malraux, de liens renforcés avec le Conservatoire à Rayonnement Régional (CRR), ou encore de passerelles vers l'enseignement supérieur avec l'IUT local. Le lycée devient ainsi un acteur éducatif au cœur de son écosystème, en synergie avec les collectivités, les structures culturelles, et les établissements du réseau.

Ce contrat d'objectifs incarne une gouvernance apprenante, capable de combiner pilotage stratégique, développement professionnel des acteurs et transformation du cadre scolaire en un milieu coopératif et stimulant. Ainsi, le contrat d'objectifs ne s'arrête pas à sa fonction de cadrage : il devient un levier d'alignement entre les pratiques, les ambitions partagées et les dynamiques partenariales. Il permet de relier les logiques descendantes et ascendantes, en transformant le pilotage en un processus vivant, dialogique et ancré dans les territoires.

Le rôle du personnel de direction dans la construction d'une organisation apprenante

Dans le cadre de nos travaux sur le territoire apprenant, nous envisageons l'organisation apprenante comme un processus dynamique et évolutif, inspiré par le concept d'agencement développé par Gilles Deleuze. Cet agencement se caractérise par la mise en relation de composantes hétérogènes – élèves, enseignants, partenaires – avec leur environnement, créant

ainsi un mouvement collectif en perpétuelle transformation, bien loin d'une stabilité figée. Plusieurs repères structurants émergent de cette démarche :

- L'affirmation de la personne : valoriser chaque individu en tant qu'acteur autonome et créatif.

- La transcendance des limites spatiales : favoriser les coopérations entre établissements et encourager la formation de groupes projets, qu'ils se réunissent en temps scolaire ou hors des heures officielles.

- L'inscription dans un temps long : élaborer des stratégies durables pour agir efficacement au quotidien.

- La fluidité et la complémentarité : encourager la diversité des initiatives et des actions pour générer une synergie enrichissante.

Le personnel de direction occupe une place centrale dans la construction de cette organisation apprenante. Au-delà de la gestion administrative et pédagogique, les chefs d'établissement jouent un rôle déterminant dans la transformation des pratiques éducatives et dans la conduite du changement. En accompagnant l'évolution des pratiques – par le biais d'outils tels que le contrat d'objectifs et la régulation de proximité (Barrère, 2013) – ils redéfinissent les rapports entre la direction, les enseignants et l'ensemble

des personnels éducatifs, créant ainsi un environnement favorable au développement professionnel collectif. Toutefois, cette transformation n'est pas sans tensions, car l'essor d'un management participatif implique une réorganisation des pratiques traditionnelles et une redéfinition des rôles.

L'expérience menée dans le cadre du projet « Osez » a permis d'identifier plusieurs leviers essentiels pour renforcer cette dynamique de changement :

– Favoriser une culture du questionnement et de l'expérimentation.

L'amélioration continue repose sur l'analyse régulière des résultats des élèves, la remise en question des pratiques établies et l'expérimentation de nouvelles approches. Dans le cadre du projet « Notre école ; faisons-la ensemble », les équipes ont été invitées à interroger leurs outils, examiner leurs pratiques et formuler des constats étayés par des données chiffrées. Cette réflexion collective, organisée en groupes de travail, a permis d'éviter des initiatives impulsives basées uniquement sur des ressentis, tout en favorisant un pilotage collaboratif, comme le souligne Fullan (2014).

– Intégrer des outils de suivi et d'évaluation des pratiques.

Pour inscrire durablement les changements dans une logique d'amélioration continue, il est crucial de mettre en place des dispositifs de suivi et d'évaluation. Dans nos terrains expérimentaux, certaines équipes, accompagnées par la cellule Cardie, ont élaboré des outils de mesure, défini des indicateurs pertinents et fixé des objectifs clairs. À l'image des communautés de pratiques observées au Québec, des délégations chargées du suivi des indicateurs et d'observations croisées ont vu le jour. Parallèlement, l'analyse des données scolaires, combinée à des démarches collaboratives telles que le Lesson Study ou les communautés d'apprentissage professionnel, permet de mesurer l'efficacité des actions entreprises (Timperley, 2011).

– Encourager les interactions et la socialisation des savoirs.

La transformation des connaissances individuelles en savoirs collectifs repose sur la socialisation et les échanges entre pairs (Nonaka et Takeuchi, 1995). Ainsi, il incombe aux chefs d'établissement de créer et d'animer des espaces de collaboration où enseignants et personnels partagent leurs expériences, co-construisent des solutions et adaptent les pratiques aux réalités du terrain.

– Soutenir un apprentissage en double boucle.

Au-delà de simples ajustements mineurs (apprentissage en simple boucle), il est essentiel de promouvoir une réflexion approfondie sur les valeurs et les finalités éducatives. Ce processus, qui remet en question les paradigmes existants, ouvre la voie à de véritables transformations structurelles au sein de l'établissement (Ria, 2021).

En définitive, le rôle du personnel de direction dans la construction d'une organisation apprenante est fondamental. En orchestrant une approche qui conjugue stratégie, pédagogie et collaboration, les chefs d'établissement deviennent les catalyseurs d'un changement profond et durable. Leur capacité à insuffler une dynamique d'amélioration continue et à instaurer un environnement propice à l'innovation collective est indispensable pour répondre aux défis éducatifs d'un monde en perpétuelle mutation. Cette démarche, bien que porteuse de tensions et de défis, ouvre la voie à une transformation durable des pratiques éducatives, plaçant ainsi l'école au cœur d'un processus d'évolution et de réinvention constante.

Le pilotage d'un établissement scolaire : vers une approche stratégique, pédagogique et participative

En somme, la fonction de pilotage occupe une place centrale dans la transformation des établissements scolaires en organisations apprenantes. En harmonisant pilotage stratégique et pilotage pédagogique et en favorisant une approche participative, les chefs d'établissement deviennent de véritables catalyseurs d'un changement profond et durable. Leur aptitude à instaurer un environnement d'apprentissage collectif et à accompagner continuellement l'évolution des pratiques est essentielle pour relever les défis d'un monde en constante mutation.

S'inscrivant dans une perspective systémique (Morin, 1977), l'établissement scolaire peut être envisagé comme un écosystème dans lequel les régulations locales et les initiatives collectives permettent une évolution continue. Dans ce cadre, le rôle du personnel de direction est double : il s'agit d'une part d'assurer la cohérence entre les orientations stratégiques, les pratiques pédagogiques et les valeurs éducatives de l'établissement, et d'autre part de favoriser une dynamique d'apprentissage organisationnel en double boucle. Cette dernière approche, qui

va au-delà de simples ajustements mineurs, encourage une remise en question profonde des pratiques et des paradigmes pour instaurer une véritable culture de l'innovation.

Des études récentes viennent conforter cette vision. Par exemple, Donohoo, Hattie et Eells (2018) soulignent l'impact déterminant des collectifs sur l'efficacité globale des établissements, définie comme la croyance partagée dans leur capacité à influencer positivement les apprentissages. Cette efficacité collective se manifeste notamment par une meilleure cohérence des pratiques pédagogiques, renforcée par des mécanismes de retour d'information réguliers entre enseignants, cadres et élèves (Leithwood et Seashore Louis, 2012).

Par ailleurs, les recherches de Goddard et Goddard (2020) démontrent que les établissements qui investissent dans des espaces collaboratifs structurés constatent des améliorations notables des résultats scolaires, en particulier en mathématiques et en lecture. Ces espaces offrent aux enseignants l'opportunité d'analyser ensemble les données, d'ajuster leurs approches pédagogiques et de co-construire des solutions innovantes face aux défis du quotidien.

Au cœur de cette dynamique, la cohérence pédagogique apparaît comme un outil central. En harmonisant les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les dispositifs d'évaluation – et en intégrant des pratiques fondées sur des données probantes – il instaure une approche cohérente et équitable pour tous les élèves. Pour que cette démarche porte ses fruits, il est essentiel que le pilotage s'inscrive dans une logique participative. Les collectifs de travail, soutenus par une direction engagée et formée aux enjeux de l'alignement pédagogique, offrent ainsi un cadre propice à l'émergence de projets novateurs et à l'amélioration continue de l'ensemble des pratiques éducatives.

Ainsi, le pilotage d'un établissement scolaire, en alliant stratégie, pédagogie et participation, s'impose comme le levier fondamental qui transforme l'organisation en un véritable espace d'apprentissage collectif, capable de s'adapter aux évolutions et d'assurer la réussite éducative dans un environnement en perpétuelle mutation.

Conclusion

En définitive, la gouvernance apprenante dans les établissements scolaires apparaît comme

une réponse innovante et nécessaire aux défis complexes d'un système éducatif en constante mutation. En conjuguant pilotage stratégique, pilotage pédagogique et autorégulation, les établissements ne se contentent plus de gérer des ressources ou de suivre des directives normatives : ils s'engagent dans une dynamique d'apprentissage collectif et continu, capable de transformer en profondeur leurs pratiques et de renforcer leur capacité d'adaptation.

D'une part, le pilotage stratégique définit les grandes orientations et assure la cohérence des ambitions éducatives sur le long terme. D'autre part, le pilotage pédagogique, centré sur les pratiques en classe, permet d'ajuster les méthodes et de répondre aux besoins immédiats des élèves. L'intégration de l'autorégulation offre quant à elle un mécanisme d'ajustement permanent, s'appuyant sur des dispositifs d'auto-évaluation et de feedback, et permettant de corriger rapidement les dérives. Ensemble, ces dimensions constituent les piliers d'une gouvernance apprenante qui conjugue vision à long terme et réactivité face aux défis quotidiens.

L'expérimentation autour du projet « *Osez ! Les collectifs de travail au service des apprentissages scolaires* » a particulièrement illustré cette dynamique. Ce projet a soulevé

de nombreuses questions fondamentales : comment articuler les directives nationales avec les spécificités locales ? Comment garantir que le pilotage pédagogique soutienne réellement les apprentissages des élèves les plus fragiles ? Et surtout, comment mobiliser l'ensemble des acteurs éducatifs autour d'objectifs communs pour assurer une réussite partagée ? L'expérience « *Osez !* » a permis d'observer concrètement les failles et les difficultés du pilotage sur le temps long. En effet, après l'élan initial porté par les démarches d'auto-évaluation et la rédaction des contrats d'objectifs, il est apparu que l'impulsion se dissipait rapidement et que le suivi à long terme par le personnel de direction restait insuffisant. Ce constat souligne l'urgence de repenser le rôle du leadership dans l'établissement afin de pérenniser les initiatives collaboratives et de renforcer la durabilité des actions engagées.

Des travaux de chercheurs tels que Maroy et van Zanten (2020), Bucheton et Rochex (2019), ou encore Ria (2016) illustrent l'impact positif d'un pilotage efficace sur la réussite éducative et la réduction des inégalités. Par ailleurs, les études sur l'efficacité des collectifs d'apprentissage et des espaces collaboratifs (Donohoo et al., 2018 ; Goddard et Goddard, 2020) démontrent que l'engagement partagé des acteurs – enseignants, cadres, élèves et partenaires – constitue un levier

déterminant pour l'amélioration continue des pratiques pédagogiques.

Cependant, l'expérience « *Osez !* » et les recherches menées posent également de nouvelles interrogations : comment assurer la pérennité des dispositifs d'accompagnement et de suivi dans un contexte de mutations sociétales, technologiques et culturelles rapides ? Quelles stratégies de formation et d'appui institutionnel pourraient renforcer la capacité des chefs d'établissement à maintenir un pilotage sur le temps long ? Et comment intégrer de manière effective les processus d'auto-évaluation et de retour d'information dans un système historiquement marqué par une gouvernance descendante ?

Ces questions ouvrent la voie à de futures recherches et expérimentations. Elles invitent l'ensemble des acteurs éducatifs à repenser les contours du leadership scolaire pour transformer le pilotage en un processus véritablement participatif et adaptatif. En intégrant les enseignements du projet « *Osez !* », il apparaît essentiel de construire une école qui, grâce à une gouvernance apprenante, soit à la fois équitable, innovante et résiliente face aux défis d'un monde en perpétuelle évolution.

Ainsi, en repensant le pilotage des établissements scolaires sous l'angle d'une gouvernance apprenante, nous nous engageons sur la voie d'une éducation capable de relever les défis actuels et futurs. La réflexion se poursuit, invitant chercheurs, décideurs et praticiens à explorer de nouvelles formes de collaboration et d'innovation, afin de construire ensemble l'école de demain.

Références Bibliographiques :

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning : A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Barrère, A. (2013). *Les chefs d'établissement au cœur des tensions du pilotage*. Paris : PUF.

Barrère, A. (2018). *Leadership éducatif et pilotage des établissements scolaires*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment.

Bucheton, D., & Rochex, J.-Y. (2017). *Les pratiques d'enseignement au prisme de la différenciation pédagogique*. Paris : De Boeck.

Bucheton, D., & Rochex, J.-Y. (2019). Pilotage pédagogique et inégalités scolaires : Quelles articulations ? *Revue Française de Pédagogie*, 207, 45-62.

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The Power of Collective Efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.

Dumay, X., & Dupriez, V. (2018). *Alignement pédagogique et réduction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2020). The Role of Collective Efficacy in School Improvement. *Journal of Educational Change*, 21(3), 325-348.

Hadji, C. (2001). L'évaluation démocratique : enjeux et conditions. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 5-15.

Jorro, A. (2017). *La réflexivité en éducation : enjeux et pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. Philadelphia: Laboratory for Student Success.

Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Maroy, C., & van Zanten, A. (2020). Le rôle des chefs d'établissement dans le pilotage éducatif : entre politique et terrain. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 83, 21-38.

Morin, E. (1977). *La Méthode : La Nature de la Nature*. Paris : Seuil.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ?* Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1998). *La différenciation pédagogique : des intentions à l'action*. Paris : ESF.

Pons, X. (2012). Le pilotage de l'éducation : entre boîte noire et objet empirique. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 27-40.

Ria, L. (2016). Le pilotage stratégique des établissements scolaires : enjeux et perspectives. Paris : Armand Colin.

Ria, L. (2021). Pilotage et co-construction des orientations pédagogiques : vers un leadership partagé. *Revue Française de Pédagogie*, 214, 89-104.

Roegiers, X. (2016). *L'alignement pédagogique : un levier pour la réussite scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.

Monica Gather Thurler, Guy Pelletier et Yves Dutercq,
« Leadership éducatif ? ».

5

LE PARTENARIAT POUR CONSTRUIRE DES PROCESSUS DE RE- TERRITORIALISATION AFIN DE LUTTER CONTRE L'ASSIGNATION SOCIALE

par CARLO COLLOCA, Licia LIPARI,
VALENTINA PANTALEO¹

1. Le rôle du partenariat dans le processus de re-territorialisation

Dans la sociologie urbaine, le territoire est le produit d'un processus complexe de

1- Bien que l'essai soit le fruit du travail conjoint des auteurs, les paragraphes 1 et 4 sont attribués à C. Colloca, le paragraphe 2 à V. Pantaleo, et le paragraphe 3 à L. Lipari.

structuration par une communauté locale. Celle-ci agit sur un lieu physique-naturel et le transforme selon au moins trois procédés :

- en fixant des limites, en attribuant des significations, des symboles et de la valeur aux ressources;
- en structurant et organisant l’espace en définissant ses fonctions et hiérarchies;
- en instituant des modalités d’utilisation ou de non-utilisation du sol par des signes et des règles.

Dans cette perspective, le territoire se compose de différentes dimensions – sociale, culturelle, économique, politique, administrative, environnementale – interconnectées (Osti 2013). Ce qui permet la valorisation réciproque des composantes territoriales d’une zone, c’est le capital social, soit l’ensemble des acteurs opérant dans une zone spécifique dans le but de promouvoir un développement local durable. Cela ne peut se réaliser qu’en réévaluant les aspects spécifiques et l’unicité d’un territoire. Le territoire devient ainsi le fruit d’une volonté collective d’agir ensemble pour la construction de projets partagés, capables de reproduire le capital social territorial et de préserver l’identité de l’aire.

Ce processus de transformation de l’environnement physique-naturel en artefact humain est défini comme territorialisation et repose sur une relation dialogique entre la société et l’environnement (Turco 2007, Battaglini 2014). Comme on peut le déduire, le processus de territorialisation est évolutif, influencé par les changements historiques, écologiques, politiques, démographiques, économiques, technologiques, etc.

Les événements récents liés à la pandémie de Covid-19 comptent parmi les grands bouleversements qui ont généré des fractures et fait émerger de nouveaux besoins et des vulnérabilités sociales. Les territoires ont dû affronter des problématiques déjà connues mais amplifiées par la pandémie, telles que la pauvreté et les inégalités socio-territoriales.

En Italie, le rapport de l’association *Con i Bambini* (2022) dresse le portrait d’une société où près de 1,4 million de mineurs vivent dans la pauvreté absolue, tandis que 2,2 millions vivent dans la pauvreté relative. La fragilité éducative s’enracine dans ce contexte de déprivation, affectant non seulement les individus, mais aussi l’avenir et le développement de l’ensemble du pays. Les territoires les moins bien pourvus en services, comme la Sicile et, plus généralement,

le Sud de l'Italie, sont souvent ceux qui présentent un fort degré d'inégalités et de marginalisation sociale. À titre d'exemple, 12,7% des étudiants italiens n'atteignent pas le diplôme, abandonnant prématurément leurs études ; ce chiffre atteint 15% dans le Sud. Une des conséquences les plus dramatiques de la pandémie a été l'augmentation du décrochage scolaire implicite – terme désignant la proportion d'élèves qui terminent leur parcours scolaire avec des compétences de base insuffisantes dans toutes les matières. Selon les données de *Con i Bambini*, le pourcentage de jeunes présentant des compétences insuffisantes est passé de 7,5% en 2019 à 9,8% en 2021.

Face à ces données, il semble que les politiques publiques se contentent de faire de l'école un bouc émissaire, sans chercher à comprendre comment le contexte socio-culturel extrascolaire alimente en réalité les phénomènes de fragilité éducative et de décrochage scolaire (Giancola, Salmieri 2023).

Pour traiter ces questions, il est nécessaire d'agir à différentes échelles territoriales, de la macro-échelle (européenne/internationale) à la micro-échelle (urbaine, de quartier).

À l'échelle micro/locale, il s'agit d'engager un processus de re-territorialisation, soit une redécouverte du territoire à travers la réappropriation de ses ressources spécifiques, matérielles et immatérielles, avec l'implication des jeunes. Cela suppose la capacité de favoriser au maximum les connexions entre le territoire en tant que patrimoine et le territoire en tant que projet, en démontrant une aptitude à reconnaître les éléments spécifiques et à promouvoir des projets cohérents. Il devient nécessaire de promouvoir une réponse collective fondée sur des relations dynamiques entre acteurs, lieux, institutions et ressources territoriales afin de lutter contre les problématiques sociales les plus complexes, parmi lesquelles la fragilité éducative et le décrochage scolaire.

Selon la définition bien connue de Deleuze et Guattari, les processus de déterritorialisation et de reterritorialisation permettent d'imaginer de nouvelles reconfigurations territoriales en faisant appel, bien souvent, à des énergies sous-jacentes ou cachées. L'activation de nouvelles connexions et de nouveaux liens fait naître un potentiel transformateur et créatif dans les territoires, préfigurant ainsi des scénarios imprévus.

Dans cette direction s'engage le partenariat – composé de l'Université, du Lycée Turrise

Colonna et du Farm Cultural Park² – dans le but de lutter contre la fragilité éducative et le décrochage scolaire à Catane par des moyens innovants.

Pour contribuer à la re-territorialisation, le partenariat vise à identifier et optimiser les ressources internes à la société locale. Le partenariat constitue la base du développement de projets vertueux abordant des questions complexes telles que la pauvreté éducative et la décroissance scolaire. La création de réseaux entre institutions publiques et acteurs privés favorise une collaboration synergique visant à partager des ressources et compétences diverses pour une approche plus apte à faire face aux défis éducatifs et socioculturels ; la création de réseaux encourage le partage des responsabilités.

L'UNIVERSITE de Catane, représentée par le Département de Sciences Politiques et Sociales, gère le volet « recherche » (analyse du contexte, approfondissement des thèmes de recherche, définition de la méthodologie d'analyse avec une approche *mixed methods* pour la collecte et le

2- Il s'agit d'une association culturelle, implantée à Favara et Mazzarino en Sicile, qui se consacre à la régénération urbaine, avec une attention particulière aux zones les plus vulnérables. Elle adopte une approche combinant compétences, innovation et créativité, grâce au soutien d'experts dans divers domaines (architectes, artistes, etc.).

traitement des données) ; l'université se charge de gérer la formation des enseignants du lycée dans le cadre de séminaires portant sur les thèmes du projet ; elle a la responsabilité de valoriser

la recherche, en promouvant une formation continue, c'est-à-dire des initiatives de diffusion des connaissances au bénéfice de la communauté scolaire (enseignants, parents, élèves, etc.) et, plus généralement, de la communauté citoyenne. Elle promeut de nouvelles collaborations avec d'autres parties prenantes locales utiles pour élargir le réseau de relations et d'actions du partenariat.

LE LYCEE constitue le véritable « espace-laboratoire », à l'intérieur duquel le « soutien culturel » est expérimenté envers les élèves les plus fragiles, les pratiques innovantes sont mises en œuvre, et des initiatives de collaboration avec les parents sont testées. Le lycée contribue de manière proactive à la recherche et au renforcement du réseau d'acteurs locaux à impliquer pour lancer un processus vertueux à moyen et long terme.

FARM CULTURAL PARK soutient l'université et l'école secondaire dans les activités de formation et de sensibilisation sur les thèmes du projet; elle est impliquée dans

les ateliers éducatifs et joue un rôle central dans la construction du «soutien culturel». Plus spécifiquement, Farm Cultural Park contribue à la conception de modules éducatifs expérimentaux (ex. architecture créative, gaming urbain et storytelling territorial); elle organise des activités intégrant des approches artistiques et créatives dans l'environnement éducatif en raison des compétences qui la caractérisent (ex. architectes, artistes, designers, etc.).

Dans les paragraphes qui suivent, nous développerons une réflexion sur les nouvelles vulnérabilités sociales et économiques et sur le soutien culturel en tant qu'outil didactique-pédagogique innovant pour lutter contre la fragilité éducative et le décrochage scolaire, avec une attention particulière au cas d'étude de Catane. Plus spécifiquement, nous analyserons le processus de construction du soutien culturel, ses modalités d'application, ainsi que les défis et les opportunités potentielles d'un modèle exportable.

2. Vulnérabilité sociale et formes de territorialisation : fragilités anciennes et nouvelles

Le rôle crucial des processus de territorialisation et de re-territorialisation est mis en évidence dans le programme européen pour les objectifs de développement durable et l'Agenda Territorial 2030, lequel souligne la nécessité de renforcer la dimension territoriale des politiques de développement et la gouvernance multi-niveaux en promouvant un avenir inclusif et durable, à travers la coopération entre les citoyens, la société civile, les entreprises et les institutions de recherche (UE, 2020).

En Italie, la Commission interdisciplinaire de l'ISTAT, chargée de définir et de mesurer la fragilité éducative, a élaboré un indice des difficultés en matière de résultats scolaires et de manque de ressources, offrant ainsi un cadre riche en perspectives pour des approfondissements futurs. Contrairement aux autres régions, la Sicile présente une importante carence en ressources et opportunités culturelles, tant dans le cadre familial, scolaire, qu'au sein des lieux de socialisation et d'apprentissage, et ce, indépendamment du degré d'urbanisation. Par ailleurs, la province de Catane se distingue par un indice élevé de difficulté dans les résultats scolaires³ (ISTAT, 2024).

3- Cette dimension se rapporte à l'acquisition de compétences, cognitives et autres, permettant le développement personnel et relationnel en tant que citoyens actifs et conscients.

Concernant le décrochage scolaire précoce⁴, la région sicilienne dépasse également la moyenne nationale en 2023 (17,1%, Italie 10,5%) (SISREG, 2024). Bien qu'une vaste littérature souligne l'importance de l'approche territoriale pour étudier les inégalités et la marginalité sociale, il persiste, notamment sur les thèmes de la pauvreté et de la vulnérabilité,

un manque de détails analytiques en raison d'une carence de données disponibles (Alberio et Benassi, 2022). En effet, une analyse détaillée au niveau territorial est indispensable pour appréhender les spécificités des contextes individuels (par exemple: zones intérieures, côtières, centres historiques, etc.) et les conditions économiques, politico-culturelles et de bien-être local qui influencent l'émergence et les caractéristiques de la pauvreté (Saraceno, Benassi et Morlicchio, 2020, pp. 89-90).

4- Le décrochage précoce est mesuré par le ratio entre les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui ont au maximum un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur et qui ne participent à aucune autre activité de formation, par rapport à leurs pairs. Source : SISREG, Systèmes d'indicateurs sociaux régionaux et provinciaux, source: https://www.sisreg.it/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=77 (dernière consultation le 26.09.2024).

La vulnérabilité peut être comprise comme une exposition à un ensemble de conditions économiques, territoriales, éducatives, mettant l'accent sur le territoire dans lequel vivent les individus et qui les influence dans leurs trajectoires de vie (Tarantino, 2023, p. 11). Cette caractéristique, déjà répandue, a été exacerbée par la pandémie de Covid-19, malgré les nombreuses mesures de soutien au revenu introduites par le gouvernement italien. À la contraction des revenus et des consommations s'est ajoutée une « déprivation éducative et culturelle » en raison de la fermeture prolongée des écoles et des espaces éducatifs, avec des implications potentielles à long terme en termes d'apprentissage et de décrochage scolaire, en particulier pour les enfants issus de familles défavorisées (Gaggioli, Gabbi, Ranieri, 2021, pp. 3-4).

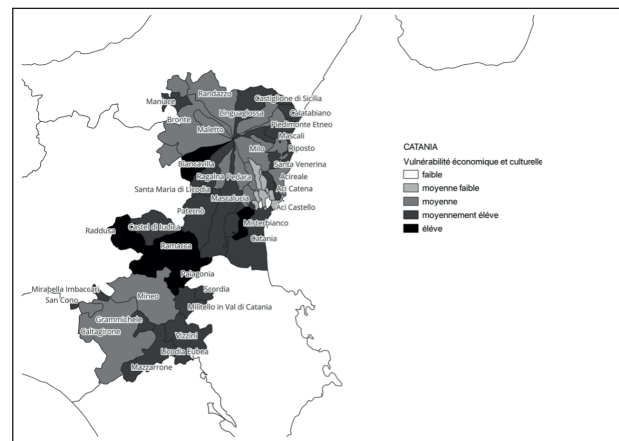
Le manque d'opportunités culturelles, combiné à une éventuelle fragilité économique des familles, influe sur la capacité réelle des jeunes à affronter les défis quotidiens et futurs dans un monde en constante évolution. L'éducation joue un rôle fondamental dans le niveau de bien-être d'un individu : les personnes ayant un niveau d'éducation plus élevé bénéficient de meilleures opportunités pour trouver un emploi décent et mener une vie plus saine. En outre, la pauvreté

des familles est bien plus élevée pour celles ayant un faible niveau d'instruction (ISTAT, 2022), avec des répercussions importantes sur la qualité de vie.

L'incidence d'un faible niveau d'instruction constitue l'un des indicateurs utilisés pour mesurer la vulnérabilité sociale et matérielle des familles⁵, en tenant compte de la population âgée de 25 à 64 ans qui est analphabète ou alphabète sans diplôme. En comparant les données relatives à cet indicateur et le taux de chômage pour la période la plus récente disponible (2021 et 2022), on observe que la ville de Catane présente un niveau moyen-élevé de fragilité et est à la tête d'une zone métropolitaine marquée par des conditions de déprivation économique et culturelle importantes, notamment dans les communes côtières et certaines zones intérieures. Le choix de ces indicateurs, bien que non exhaustif quant à la complexité du phénomène,

5- L'indice de vulnérabilité sociale et matérielle représente une synthèse des phénomènes socio-économiques à l'échelle territoriale et temporelle, élaborée par l'Institut National de Statistique sur les données disponibles du Recensement de la Population et des Logements. La mesure de la « faible instruction » permet d'examiner les conditions liées à la prévalence de bas niveaux d'instruction, en se concentrant spécifiquement sur les personnes en âge actif. ISTAT, *Les mesures de la vulnérabilité : une application à différents territoires*, Institut National de Statistique, Rome 2020.

permet de mettre en évidence la tendance à long terme et la chronicité des fragilités éducatives, économiques et plus généralement culturelles dans les territoires.



Vulnérabilité économique et culturelle

Source: notre élaboration sur Istat Census data, 2022

L'adoption d'une dynamique processuelle, ainsi que les éléments décrits plus précisément dans l'essai sur le décrochage scolaire et la fragilité éducative (voir Colloca, Lipari, Pantaleo), invite à interroger le soutien culturel en tant qu'outil pouvant, par le biais d'un réseau innovant d'acteurs locaux, apporter des réponses concrètes face aux formes de vulnérabilité généralisée, en commençant par le contexte de Catane.

3. Le soutien culturel comme outil innovant

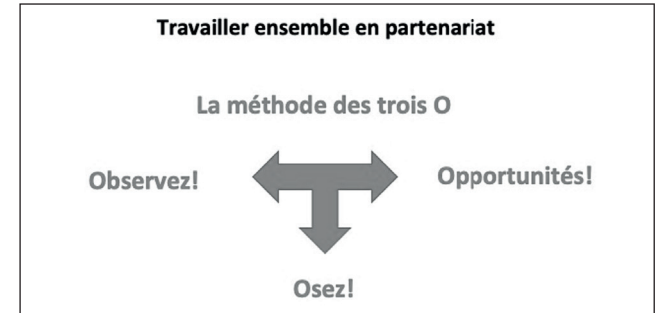
Dans des conditions de vulnérabilité socio-économique, comme le montre le cadre présenté, il est nécessaire de concevoir un outil flexible, innovant et capable de répondre aux populations scolaires les plus fragiles. À cet égard, le partenariat a amorcé une réflexion sur le rôle du soutien en proposant un élargissement de sa signification et de ses contenus par rapport aux dispositions prévues par la législation en Italie (à partir de la loi 118/1971 jusqu'aux récentes modifications 66/2017).

L'aspect innovant réside dans la manière de concevoir et d'appliquer, dans la relation enseignant-élève, le rôle du soutien, en le considérant comme un appui culturel et social pour les plus vulnérables. L'accent est mis sur la dimension socio-psycho-pédagogique pour proposer un modèle d'enseignement et de soutien adapté aux divers besoins émanant du territoire.

Plus spécifiquement, l'attention est portée sur deux phénomènes de plus en plus présents dans le débat italien: le décrochage scolaire et la fragilité éducative. Ces deux problématiques demeurent des questions ouvertes, confrontant l'école à de nouveaux défis et besoins qu'il

convient d'analyser et de comprendre afin de proposer des interventions efficaces.

Pour la construction du soutien culturel, le modèle des trois « O » a été suivi :



La méthode de trois "O"

On peut expliquer les trois mots-clés de ce modèle comme faisant partie d'un paradigme à la fois méthodologique et opérationnel.

OBSERVEZ !

Avec l'approche sociogéographique, nous cherchons à analyser les spécificités sociales, économiques et culturelles qui caractérisent le territoire local. En premier lieu, nous avons porté l'attention sur les facteurs étroitement liés à l'abandon scolaire, à la « pauvreté éducative » (pauvreté en contextes scolaires, manque de

scolarisation) et aux phénomènes de délinquance juvénile, à savoir : l'inégalité des salaires, le risque d'indigence, la détresse matérielle, le taux de chômage

OPPORTUNITÉS !

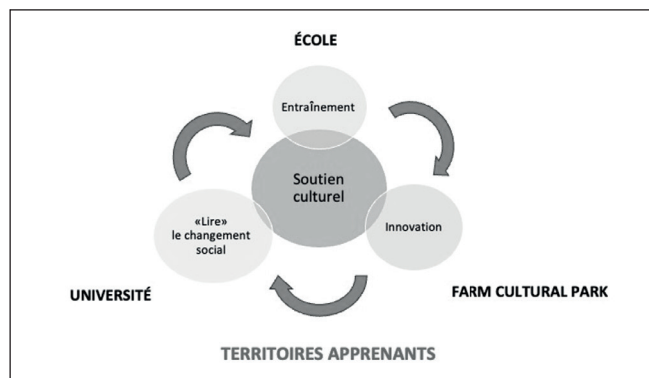
À cette étape, l'attention se concentre sur les opportunités offertes par le territoire pour la construction de réseaux locaux (entre acteurs publics et privés). Les stratégies préparatoires au « soutien culturel spécial » visent ainsi à optimiser les ressources disponibles et identifier les activités expérientielles les plus adaptées pour chaque contexte socioculturel. À cet égard, une réflexion a été engagée sur l'importance de la constitution de réseaux capables de connecter individus et institutions dans une dynamique vertueuse. Une fois consolidés, ces réseaux faciliteront la promotion d'initiatives visant à valoriser le territoire et à créer de nouvelles opportunités pour l'avenir.

Qui plus est, l'université a lancé des groupes de discussion impliquant les enseignants du Lycée Turrisi Colonna, non seulement afin de débattre sur les thèmes de l'abandon scolaire et de la pauvreté éducative, mais aussi dans le but d'interroger les modèles éducatifs en vigueur tout en réfléchissant sur la manière dont il est possible de les innover. Un parcours

a été aussi initié pour le développement de compétences transversales et pour l'orientation aux études universitaires (it. « *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* », PCTO). Ce parcours spécifique a été conçu pour les étudiants du Lycée « Turrisi Colonna », dans le but de tester le potentiel de la notion de « soutien culturel spécial ».

OSEZ !

Le soutien culturel est possible uniquement si les lieux de formation sont capables de jouer un rôle proactif dans la communauté afin d'encourager et faciliter les réseaux de collaboration parmi les acteurs locaux. Le défi (Osez !) est de réussir à lancer une opération de redécouverte du territoire à travers la réappropriation et la mobilisation des ressources endogènes, bien souvent sous-utilisées, tout en identifiant toutes ces conditions favorables à la production de valeurs matérielles et symboliques. Le soutien culturel repose enfin sur la pratique de l'écoute, de l'accueil et de l'inclusion (en accord avec les 17 objectifs du Programme 2030 des Nations Unies). C'est à cette pratique que nous nous confions, en tant qu'enseignants-chercheurs, lorsqu'il s'agit d'ajuster notre boussole dans le but d'activer des mécanismes vertueux et de déclencher des changements véritablement durables.



Le partenariat pour le soutien culturel

La collaboration a été établie avec les enseignants pour structurer une nouvelle approche socio-psycho-pédagogique, et avec les étudiants du Lycée, afin qu'ils deviennent tuteurs de soutien culturel pour accompagner des élèves en situation de fragilité dans d'autres écoles. De cette manière, les jeunes deviennent acteurs du changement en coopération avec le partenariat.

Le soutien culturel comprend:

- Des heures de cours magistraux sur des thèmes tels que la fragilité éducative, le décrochage scolaire et, plus largement, les inégalités et marginalités socio-territoriales ;
- Des heures de discussion et de débat pour créer un environnement d'écoute et d'inclusion;

– Des ateliers collaboratifs avec le Farm Cultural Park, incluant un atelier d'architecture créative pour renforcer la relation avec l'environnement local et développer des concepts de ville à partir du quartier de résidence;

– Des activités en dehors des espaces scolaires, telles que des visites culturelles ou des moments de socialisation (visites de musées et d'expositions, spectacles de théâtre, ainsi que des initiatives d'associations culturelles). Ces sorties offrent aux jeunes vulnérables l'occasion de sortir de leur cadre quotidien pour prendre conscience des « nouvelles ou autres » opportunités présentes dans leur ville, souvent méconnues car ils restent « piégés » dans leurs quartiers de résidence.

Pour la mise en œuvre du soutien, une école secondaire de premier cycle (it. *I grado*)⁶ située dans le quartier de San Leone, à Catane, caractérisé par un fort degré de vulnérabilité, a été sélectionnée, ainsi qu'une classe-pilote. Étant donné que le soutien culturel est un outil innovant, une grille a été conçue pour en évaluer les points faibles et les potentialités (Fig. 1 pages suivantes).

6- Comme il est bien connu, le risque le plus élevé d'abandon scolaire survient lors de la transition entre le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire, touchant les adolescents âgés de 13 à 15 ans, ce qui a motivé ce choix.

Fig. 1 – Grille d'évaluation du soutien culturel
1/2

		NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3
INDICATEURS DE SUIVI DE LA REDACTION DU SOUTIEN CULTUREL	Indicateur du contexte socio-territorial: Index de fragilité socio-territorial. Technique de détection: cartographié avec système d'information géographique.	Faible et moyenne faible niveau de fragilité: quartier de Catane avec un faible taux de chômage des jeunes et familles à bas revenu; un bon niveau scolaire; avec peu de famille en difficulté économique. Il s'agit généralement de quartiers dont la population jouit d'une bonne qualité de vie.	Moyenne niveau de fragilité: Il s'agit généralement de quartiers où coexistent des situations de marginalité et des situations de bien-être. Il existe un niveau d'inégalité socio-économique qui doit être abordé.	Moyennement élève et élève: quartier de Catane avec un élève taux de chômage des jeunes et familles à bas revenu; un faible niveau scolaire; avec beaucoup de famille en difficulté économique. Il s'agit généralement de quartiers avec une situation de marginalité généralisée qui doit être d'urgence abordé.
	Indicateur du contexte socio-territorial: Index de statut socio-économique. Technique de détection: cartographié avec système d'information géographique	Faible et moyenne faible niveau de statut socio-économique: Il s'agit de quartiers avec un niveau faible de niveau d'études, avec un taux élevé de salariés occupant des emplois à faible revenu; avec des conditions de logement inconfortables. Il s'agit de quartiers qui ont besoin d'une intervention urgente et d'actions de réaménagement et où les mineurs peuvent avoir besoin d'un soutien culturel plus fréquemment.	Moyenne niveau: Il s'agit généralement de quartiers où coexistent des situations de marginalité et des situations de bien-être. Aux côtés de familles en difficulté socio-économique et aux conditions de logement précaires, vivent des familles aisées dans des maisons confortables.	Moyennement élève et élève: Il s'agit de quartiers où généralement habite la classe moyenne supérieure. Il y a une bonne qualité de vie, ils sont équipés de services, il y a une bonne qualité de vie, ils sont équipés de commodités. L'aisance est généralisée avec des appartements spacieux et des villas unifamiliales.
	Indicateur du contexte socio-territorial: Index de vulnérabilité économique et culturelle. Technique de détection: cartographié avec système d'information géographique	Faible et moyenne faible niveau de vulnérabilité économique et culturelle: Il s'agit de villes avec une population avec un bon niveau d'éducation et un faible taux de chômage.	Moyenne niveau: Il s'agit généralement de quartiers où coexistent de conditions d'un faible accès aux opportunités culturelles et, inversement, d'un accès élevé aux ressources culturelles.	Moyennement élevé et élevé: il s'agit de villes où la majorité de la population a un faible niveau d'éducation, peu d'accès aux ressources culturelles et un taux de chômage élevé.
	Indicateur du contexte socio-territorial: perception du contexte culturel et socio-économique et sur le degré de prévalence du décrochage scolaire. Technique de détection: focus group et questionnaires	Faible et moyenne faible: Catane est perçue comme une ville offrant une bonne qualité de vie, une offre culturelle variée et de bonnes opportunités d'emploi. Le phénomène de l'abandon scolaire précoce est perçu comme peu courant et sans importance. Le soutien culturel ne peut être utile que dans des cas spécifiques et limités.	Moyen: les personnes interrogées ont des opinions divergentes. Une partie perçoit Catane comme une ville avec une bonne qualité de vie et de bonnes opportunités d'emploi, avec un faible nombre d'abandons scolaires. Une autre partie pense que Catane est une ville qui connaît d'importants problèmes de marginalité sociale et économique, avec des conditions de travail précaires et de fortes inégalités socio-territoriales. Le soutien culturel est considéré comme un outil ciblé pour certaines populations urbaines.	Moyennement élevé et élevé : les personnes interrogées estiment que Catane est une ville confrontée à d'importants problèmes de marginalité sociale et économique, avec des conditions de travail précaires et de fortes inégalités socio-territoriales. Le décrochage scolaire est considéré comme un phénomène inquiétant et croissant. Le soutien culturel devient un outil important pour lutter contre le décrochage scolaire et soutenir les étudiants les plus fragiles.

... / ...

Fig. 1 – Grille d'évaluation du soutien culturel

2/2

		NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3
INDICATEURS DE SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DU SOUTIEN CULTUREL	Indicateurs de résultats: Effets sur les élèves qui sont tuteur du soutien culturel. Technique de détection: outil 17, grille de compétence, Lycée «Turrisi Colonna»	Pas d'effets élèves repérés ou faible niveau d'effets.	Des effets élèves repérés sur quelques élèves dans un des domaines attendus (intérêt, participation, motivation, relation et communication, travail en groupe, compétences transversales acquises par l'expérience pratique).	Des effets élèves sur les élèves dans le domaines attendus (intérêt, participation, motivation, relation et communication, travail en groupe, compétences transversales acquises par l'expérience pratique).
	Indicateur de résultats: Effets sur les élèves bénéficiant d'un soutien culturel Technique de détection: Interviews et workshop	Pas d'effets élèves repérés ou faible niveau d'effets.	Des effets élèves repérés sur quelques élèves dans un des domaines attendus (intérêt, participation, motivation, relation et communication, travail en groupe, compétences transversales acquises par l'expérience pratique, relation entre le tuteur et les élèves bénéficiant).	Des effets élèves sur les élèves dans le domaines attendus (intérêt, participation, motivation, relation et communication, travail en groupe, compétences transversales acquises par l'expérience pratique).

4. Conclusions

Le débat public et le sens commun associent souvent, à tort, la fragilité éducative et les niveaux élevés de vulnérabilité socio-économique uniquement aux pays en développement, alors qu'ils sont également très répandus dans des pays avancés comme l'Italie, où ils se reproduisent de manière intergénérationnelle, touchant même des diplômés et incluant une part significative d'adultes. Il convient également de souligner le risque, dans l'opinion publique, d'associer la fragilité éducative uniquement aux personnes ayant abandonné leurs études ou étant analphabètes, en négligeant le fait qu'elle touche également ceux qui ont participé au système éducatif. La fragilité éducative, combinée à des conditions de vulnérabilité, constitue un problème insidieux pour les nouvelles générations, les privant de leurs ressources sociales, cognitives et culturelles ainsi que des compétences essentielles à leur future insertion sociale et professionnelle. Elle encourage également des comportements antisociaux et déviants – allant du harcèlement à la consommation de drogues et d'alcool, aux jeux d'argent, aux actes d'automutilation, jusqu'au suicide ou au « suicide social » des hikikomori (terme japonais signifiant « se mettre à l'écart », désignant ceux qui choisissent de se retirer de la vie sociale pour de longues périodes, parfois des années).

Dans les contextes où la fragilité éducative et les conditions de vulnérabilité sont plus élevées, comme c'est le cas à Catane, il apparaît pertinent d'intervenir sur deux axes : l'aspect éducatif et le contexte socio-territorial.

Sur ces deux aspects, le partenariat œuvre en synergie pour que le soutien culturel devienne un modèle heuristique à la fois fixe et mobile : fixe, car solidement ancré aux besoins et attentes spécifiques du territoire ; mobile, car il s'agit d'un modèle reproductible dans d'autres contextes, en Italie et dans d'autres pays européens.

Le résultat principal réside dans la redéfinition et le renforcement du rôle de l'enseignant face aux nouveaux besoins et aux fragilités socio-culturelles émergentes, non seulement d'un point de vue didactique mais éducatif au sens large. Une offre éducative innovante et de qualité peut initier un parcours d'émancipation culturelle et sociale pour les nouvelles générations.

En outre, dans un contexte marqué par la pauvreté et la vulnérabilité, le partenariat adopte une démarche proactive pour la construction de nouvelles alliances visant à renforcer le capital social dans le processus de re-territorialisation.

5. Bibliographie

Alberio M., e Benassi, D., *La dimensione territoriale della povertà* in Nuvolati G. e D'Ovidio M. (a cura di) *Temi e metodi per la sociologia del territorio*, Utet Università, Torino, 2022.

Battaglini E., *Sviluppo territoriale. Dal disegno della ricerca alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 2014.

Gaggioli C., Gabbi E., Ranieri M., *Il lavoro dell'educatore al tempo del Covid - 19. Uno studio sull'impatto dell'emergenza sanitaria e sul ruolo delle tecnologie*, Form@re. Open Journal per la formazione in rete, University Press, Firenze, (2021).

Giancola O., Salmieri L., *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma, 2023.

Houtum H., J. van, *Deterritorialization* in Bevir M., Patton, P. (a cura di), *Encyclopedia of Political Theory*, Sage.

ISTAT, *La povertà in Italia - Anno 2022*, (<https://www.istat.it/comunicato-stampa/le-statistiche-dellistat-sulla-poverta-anno-2022>) ultima consultazione 27.09.2024.

ISTAT, *L'Italia dei territori: sfide e potenzialità* in Rapporto annuale 2024. La situazione del Paese, Istituto Nazionale di Statistica, Roma, 2024.

Osservatorio #CONIBAMBINI, *PNRR e la povertà educativa, 2022*, on line conibambini.openpolis.it, visto il 17/09/2024.

Osti G., *Sociologia del territorio*, Il Mulino, Bologna, 2013.

Saraceno C., Benassi D., Morlicchio E., *Poverty in Italy. Features and Drivers in a European Perspective*, Bristol University Press, 2020.

Tarantino, *Prefazione. Produrre conoscenza a partire dai dati* in Benassi D., (a cura di) *I molti volti della povertà. Strumenti e strategie per mappare e prevenire la vulnerabilità sociale*, Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, Milano, 2023.

Turco A., *Territorio e territorialità*, Enciclopedia Treccani, 2007, on line [https://www.treccani.it/enciclopedia/territorio-e-territorialita_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/territorio-e-territorialita_(Enciclopedia-Italiana)/), visto il 16/09/2024.

Union European, *Territorial Agenda 2030. A future for all places*, 2020, on line https://territorialagenda.eu/wp-content/uploads/TA2030_jun2021_en.pdf, visto il 02/10/2024.

6

LE RÔLE DE L'INTERACTION FAMILLE-ÉCOLE DANS LA PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN BULGARIE

Lilyana STRAKOVA,
Université de Sofia Saint Kliment Ohridski

1. Nature et dynamique du problème au fil des années.

1.1. Raisons pour lesquelles les enfants abandonnent l'école en Bulgarie

Le problème de l'abandon scolaire des enfants est complexe et nécessite une approche complexe pour le résoudre. La première étape est sans doute l'identification des raisons du décrochage

scolaire, afin de pouvoir planifier et mettre en œuvre des mesures au niveau de l'école, régional et national qui conduisent à sa limitation.

Selon les données de l'enquête représentative à l'échelle nationale de 2006 sur le thème: « Les raisons pour lesquelles les enfants abandonnent l'école en Bulgarie », réalisée par le Ministère de l'Éducation et de la Science avec le soutien de l'UNICEF et réalisée par l'agence sociologique Vitosha Research, les principales raisons de l'existence du problème en Bulgarie ont été établies :

1. Économiques - faible revenu familial, parents au chômage, baisse du niveau de vie, présence d'éléments de commercialisation de l'éducation, etc.

2. Sociales - désintérêt parental, manque de contrôle de la famille, influence négative du milieu, mauvaises conditions de vie, influence de divers facteurs criminogènes, etc.

3. Pédagogiques - absence de motivation pour apprendre et de compétences (habitudes) d'étudier, attitude négative envers l'école, difficultés de communication avec les enseignants et les camarades de classe, caractéristiques personnelles, etc.

4. Culturologiques - découlent des traditions, des coutumes, du caractère du système de valeurs des divers groupes sociaux et

communautés, y compris l'influence des valeurs et des croyances ethniques spécifiques.

5. Organisationnelles - administratives - absence d'informations suffisamment objectives ; approche administrative - autoritaire pour résoudre le problème ; l'impuissance pédagogique, exprimée par une politique incohérente de l'école dans la résolution des problèmes des élèves en risque d'abandonner leurs études et dans la recherche de mécanismes pour les « déplacer » vers une autre école ; absence de système de contrôle des « mouvements » des élèves et, en particulier, de ceux qui abandonnent leurs études ; manque de mécanismes clairs d'action et d'efficacité dans la mise en œuvre de la législation en vigueur, en matière d'éducation, etc.

1.2. Mesures visant à résoudre le problème de l'abandon du système éducatif par les enfants et les élèves

Dans la littérature scientifique, pédagogique et psychologique, divers types de mesures sont décrits et recommandés pour surmonter le retard, à la fois à court terme (épisode), ainsi

que le retard durable, large et multiforme dans le travail scolaire des élèves, qui est à l'origine de leur décrochage scolaire.

De nombreuses discussions ont eu lieu et se poursuivent aujourd'hui encore concernant la mise en œuvre de programmes individuels pour le développement de chaque enfant ; des curricula appropriés pour travailler avec des élèves peu performants ; les pédagogues justifient la nécessité de distinguer les niveaux du matériel d'apprentissage (minimum, basique complet et basique plus supplémentaire) (L. Strakova, 2007, p. 22).

Après l'étude en 2006-2007, un certain nombre de mesures ont été prises pour limiter le décrochage scolaire telles que :

- Introduction de l'organisation du processus d'apprentissage à temps plein - obligatoire pour les enfants dès l'école primaire et mise en place de conditions pour les enfants à partir de la 5^e et de la 6^e année, lorsque le nombre des élèves qui abandonnent le système éducatif est le plus important ;

- Introduction d'une formation préscolaire obligatoire (groupe préparatoire)

pour les enfants âgés de 5 à 6 ans, et aujourd'hui aussi pour les enfants à partir de 4 ans - dès la 4^{ème} année, formation obligatoire à l'école maternelle (gratuite) dans le but d'améliorer la maîtrise de la langue littéraire bulgare et d'atteindre la préparation scolaire pour l'entrée en première année ;

- Fourniture d'une assistance sociale aux enfants issus de groupes sociaux vulnérables – « une tasse de lait chaud et des fruits » ; déjeuner chaud gratuit, soutien financier au début de la 1^{ère} année, etc.

- Mise à disposition de manuels gratuits, etc.

Le processus de développement positif semblait durable et irréversible, mais la pandémie de Covid 19 a inversé la direction du développement – la tendance positive consistant à limiter le nombre d'abandons scolaires est devenue négative – en 2020, en 2021 et en 2022.

2. Politiques et décisions nationales

Jusqu'à l'année 2020, deux stratégies axées sur la prévention du décrochage scolaire étaient

en place. Tout d'abord, une Stratégie pour la prévention et la réduction de la proportion de décrochages scolaires et d'abandons précoces du système éducatif, avec des priorités de base définies et, deuxièmement, une Stratégie pour la prévention de l'abandon scolaire des élèves, qui met l'accent sur la création de programmes visant à soutenir le développement éducatif des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage et risquent d'abandonner l'école. En outre, chaque école devrait adopter sa propre Stratégie spécifique visant à soutenir les enfants et les élèves à risque d'abandonner leurs études.

Dans les recherches scientifiques et dans la pratique pédagogique, ainsi que dans le domaine de la gestion éducative, on s'est rendu compte, au fil du temps, qu'il est extrêmement difficile pour l'enseignant de faire face seul à ce grave problème éducatif et social. Il avait besoin d'assistants, de personnes partageant les mêmes idées, de collaborateurs. Tout d'abord – les parents, les familles (y compris les membres de la famille élargie – grands-parents, proches) d'enfants et d'élèves qui sont plus souvent absents et risquent d'abandonner l'école.

Le thème de l'interaction entre la famille et l'école est devenu de plus en plus pertinent et de plus en plus fréquemment discuté et avec de sérieuses

tentatives de mettre en œuvre l'interaction école-famille dans la pratique scolaire par les enseignants. Progressivement, aux trois niveaux – politique éducative, recherche pédagogique et pratique scolaire, on s'est rendu compte que **la famille a sa place et son rôle** dans la formation de la personnalité, dans la formation de l'attitude de l'enfant envers l'école, les enseignants, le travail scolaire, les notes et l'évaluation à l'école.

Le rôle extrêmement important de l'interaction famille-école dans la prévention du décrochage scolaire des enfants avait déjà été établi dans l'étude de 2006-2007. Lentement, progressivement, les autorités éducatives ont pris conscience de la nécessité de soutenir les enseignants dans les écoles et les régions où prédominent les enfants et les élèves issus de **groupes sociaux vulnérables**. Pour les besoins de la présente recherche, la définition suivante des « *enfants issus de groupes sociaux vulnérables* » est acceptée comme opérationnelle : *les enfants issus ou vivant dans des familles ayant un statut socio-économique inférieur selon les critères acceptés, sur la base desquels des prestations sociales sont accordées ; les enfants dont la langue maternelle n'est pas la langue officielle bulgare et dont l'enseignement a lieu au niveau secondaire ; avec des parents dont le niveau d'études est plus bas et qui ne reconnaissent pas*

l'éducation comme une valeur et ont tendance à laisser l'enfant à la maison pour les aider à élever leurs frères et sœurs plus jeunes, à collecter des matières premières secondaires, et d'autres activités de cette nature; enfants issus de familles migrantes.

Avec la loi sur l'éducation préscolaire et scolaire de 2016 le poste de « travailleur social à l'école » a été introduit dans le système éducatif avec des fonctions de base visant à mettre en œuvre l'interaction (la connexion) entre la famille et l'école et à prévenir l'abandon scolaire¹.

1- Déjà au début du XX^{ème} siècle, c'est-à-dire il y a près de 100 ans aux États-Unis, dans les régions et les écoles qui comptent davantage d'enfants issus de groupes sociaux vulnérables, principalement issus de familles de migrants, le poste de « travailleur social scolaire » est introduit pour parvenir à une meilleure communication avec les familles d'enfants qui ne fréquentent pas régulièrement l'école, en retard dans à l'école leurs acquis et risquent d'abandonner le système éducatif. Pour plus de détails Cf. Angelova, Sv., "Statut professionnel et paramètres de base de l'activité du travailleur social en milieu scolaire", Préparation, statut social et réalisation professionnelle du travailleur social, Sofia, Presses universitaires « St Kliment Ohridski », 2008 (en langue bulgare).

En Allemagne (Bavière, Munich), dans les écoles comptant davantage d'enfants issus de familles immigrées, il s'agit d'une pratique courante de créer des services sociaux à l'école, dans lesquels, l'après-midi, les enfants préparent leurs devoirs, suivent des cours d'intérêt et des jeux dans le but, sous la direction de pédagogues sociaux, de continuer à apprendre la langue allemande et de ne pas abandonner l'école. L'une des principales fonctions du pédagogue social est la communication avec les familles des enfants. Il est courant que la création de ces services sociaux soit une initiative privée – par des individus intelligents, riches et civiquement responsables.

Dans ce sens, dans notre pays, en 2024, le poste de « médiateur éducatif » a également été créé, afin de parvenir à une relation plus systématique, plus rapide et plus efficace entre les familles des enfants à risque d'abandon scolaire et les autorités scolaires.

L'interaction (relation, communication) entre la famille et l'école afin d'augmenter le niveau de réussite scolaire des enfants, ainsi que leur motivation à fréquenter l'école régulièrement (pas seulement pour y aller, mais pour faire un effort pour apprendre, pour l'apprentissage du contenu), qui est essentiel pour leur développement personnel, pour leur orientation professionnelle et leur évolution de carrière future, est une vieille tradition bulgare. Tout au long des siècles depuis la création de l'État bulgare (XIV^e siècle), l'alphabétisation et la connaissance sont des valeurs, indépendamment du statut économique et social de la famille bulgare. Aux XIX^e et XX^e siècles, les familles bulgares les plus actives vendent des terrains et des propriétés pour que leurs enfants puissent étudier dans de prestigieuses universités européennes, pour travailler à leur retour en Bulgarie, à élever le niveau de conscience nationale et d'illumination du peuple.

3. Méthodologie et données établies empiriquement

Dans le cadre du projet « *Osez ! Des collectifs de travail apprenants pour mieux accompagner le changement* », un certain nombre d'études ont été réalisées, des questionnaires quantitatifs ont été utilisés (questionnaires sur les raisons de l'abandon scolaire des enfants, destinés aux enseignants, directeurs d'établissements scolaires, conseillers pédagogiques, etc. spécialistes pédagogiques, ainsi qu'aux parents d'élèves) et méthodes qualitatives (entretiens diagnostiques avec des enseignants, des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques, des psychologues scolaires, des responsables de l'éducation, y compris des autorités éducatives régionales (RUO) ; formation de groupes de discussion avec des enseignants d'écoles avec un nombre prédominant d'enfants de groupes sociaux vulnérables; études de documents normatifs, de rapports, des résultats des observations des enseignants et de leurs entretiens diagnostiques avec les parents de leurs élèves. L'objectif était d'établir la dynamique de l'interaction famille-école dans le but de prévenir le décrochage scolaire des enfants, de décrire la situation actuelle de cette communication et la vision des pédagogues et l'opinion des parents dans ce sens.

L'avis des enseignants de 3 écoles de la capitale a été sollicité et synthétisé. Dans ces écoles plus de 50 % des enfants sont d'origine rom (dans deux des écoles - avec 100 % d'enfants d'origine rom), dont la langue maternelle est le turc ou une autre langue différente de la langue bulgare, ou bien des enfants qui parlent bulgare à la maison, mais qui ont de sérieuses difficultés d'apprentissage et risquent d'abandonner l'école. Les opinions des enseignants de différentes régions de Bulgarie ont également été synthétisées. Il s'agit des agglomérations grandes, moyennes et petites, où il y a des enfants à risque d'abandonner l'école.

Notre recherche a montré que, selon les enseignants, les principales difficultés que rencontrent les enfants à risque d'abandon scolaire sont : comprendre et parler le bulgare ; résoudre des problèmes de mathématiques de manière indépendante, se préparer aux examens, passer des tests et d'autres procédures d'examen ; préparer leurs devoirs de manière autonome; apprendre et respecter les règles à l'école. Selon les enseignants, les enfants de parents qui n'ont pas fait d'études ou avec un niveau d'études inférieur (primaire et élémentaire) sont confrontés à de plus grandes difficultés.

Des difficultés importantes sont également rencontrées par les enfants de familles monoparentales et dont l'un ou les deux parents sont migrants et qui sont élevés par des parents proches. Les enseignants interrogés insistent sur l'importance de diagnostiquer à temps les signes de retard et le danger d'abandon scolaire. Selon les enseignants participant à l'enquête des trois écoles mentionnées, les signes les plus courants sont : les absences prolongées de l'école – ce signe a été signalé par 67 % d'entre eux ; l'absence fréquente de certaines classes - un signe signalé par 42% des enseignants interrogés ; « problèmes entre parents à la maison » - c'est ce qu'ont indiqué 33% des enseignants participant à l'étude. **Ces données témoignent de la nécessité d'une bonne interaction entre l'école et les familles des enfants qui commencent à s'absenter souvent et régulièrement et commencent à éprouver des difficultés d'apprentissage, ce qui conduit généralement à leur abandon précoce du système éducatif.**

Les pédagogues participant à la recherche se sont réunis autour de l'idée que le rôle de la famille pour le développement et la formation de l'enfant, pour sa socialisation et son éducation est extrêmement important. C'est pourquoi ils devraient discuter ensemble avec les parents et les enfants les raisons pour lesquelles les élèves

ne fréquentent pas les cours et identifier des mesures, c'est-à-dire avoir une communication systématique et fructueuse; être soutenus même pour la plus petite réussite scolaire, ainsi que leurs réalisations dans les activités périscolaires et extrascolaires, et en cas d'échec - être soutenus pour le surmonter. Au cours des échanges dans les groupes de discussion, les enseignants ont partagé un certain nombre de faits issus de leur communication directe avec les parents, ce qui leur a permis de conclure que le niveau d'éducation plus élevé des parents est un facteur stimulant pour prévenir l'abandon scolaire et leur avenir, l'orientation vers une profession appropriée. Et dans l'autre cas, les parents peu instruits et analphabètes sous-estiment, pour la plupart, l'importance de l'école pour le développement personnel et professionnel futur de leurs enfants.

Au cours de l'étude, ont été révélés les métiers privilégiés par les élèves ayant de faibles résultats scolaires et risquant d'abandonner leurs études, mais qui leur donneront la possibilité de mieux s'intégrer dans la société et de sortir du cercle vicieux de la pauvreté, de l'abandon scolaire de l'école, des comportements antisociaux, un manque d'éducation de qualité et, en général, l'impossibilité d'une intégration sociale complète. La plupart des souhaits des

enfants d'acquérir une profession dès le niveau de l'enseignement secondaire sont tout à fait réalistes : ils souhaitent travailler comme : maçon, joueur de football, coiffeur, couturière, infirmière, etc.

L'étude des opinions des enseignants a démontré que le désir des enfants d'aller à l'école et de faire des efforts pour apprendre le contenu enseigné dépend de la bonne interaction entre la famille et l'école.

Même en cas d'abandon scolaire, les parents ayant fait des études supérieures sont plus susceptibles de coopérer avec les autorités scolaires et le directeur pour ramener l'enfant en classe.

4. Droits et obligations actuels des parents

Dans la famille, l'enfant joue un rôle différent – social – de frère, de sœur, psychologique « on a besoin de moi et on m'aime », « Cendrillon », etc. Les parents ont de nombreux droits dans leur communication avec le jardin d'enfants et l'école : recevoir des informations sur la réussite

et le développement de l'enfant ; communiquer avec les enseignants, avec la direction des enseignants sur des questions importantes pour le développement de leur enfant ; se familiariser avec le contenu pédagogique que les enfants apprennent, etc.

Ils ont également des tâches importantes : informer les autorités scolaires lorsque l'enfant ne peut pas être présent à l'école pour des raisons différentes ; surveiller la construction d'habitudes d'auto-préparation ; participer aux réunions de parents.

5. Formes d'interaction

Selon les enseignants et les directeurs d'école, il est important que les parents soient « impliqués » dans le processus d'apprentissage de différentes manières et sous différentes formes. Les formes d'interaction les plus fréquentes entre la famille et l'école, selon les personnes interrogées, sont les suivantes :

- Réunions des parents d'élèves - une forme de communication établie, afin de présenter les réussites et les défis aux élèves des différentes classes ;

- Rencontres et conversations individuelles avec des parents d'enfants et d'élèves ayant des comportements problématiques – absence de cours, consommation d'alcool ou d'autres substances psychoactives ; des rencontres individuelles sont également organisées avec des parents d'enfants aux dons exceptionnels dans le domaine des sciences exactes ; de la littérature et des arts, des sports, et d'autres activités.

- Bulletins d'information de la classe – informant chaque semaine des réussites et des difficultés rencontrées par les élèves, par certains enfants, si des difficultés éducatives spécifiques ont été diagnostiquées par rapport à certaines matières, etc.

- Cours de leçons ouverts aux parents – l'objectif est de voir leur enfant parmi ses condisciples sur place, son rapport au travail scolaire ; se présenter avec ses atouts ;

- « Soirée consacrée à une matière scolaire » – les élèves peuvent assister avec leurs parents pendant que l'enseignant explique quel matière il s'apprête à développer devant les enfants, afin d'impliquer les parents dans les valeurs éducatives et pédagogiques que leurs enfants apprendront ;

- Modèles de rôles : les parents parlent de leur métier, de leur évolution de carrière devant les enfants, afin de les motiver à une activité cognitive active. Avec leur orientation pragmatique, ces rencontres sont souhaitables et utiles pour tous les élèves, mais elles sont particulièrement précieuses pour les élèves des lycées professionnels qui apprennent un certain métier au cours de leurs études et rencontrer des personnes qui réussissent dans le métier « parti de nulle part ». Ces rencontres sont susceptibles de les motiver à poursuivre avec succès leurs études.

- Visites à domicile – forme d'interaction « ancienne », presque disparue dans les grandes villes, mais faisant partie de la communication dans les petites agglomérations et notamment avec les familles d'enfants à risque d'abandonner l'école. Objectifs des visites à domicile – se familiariser avec le milieu dans lequel vit l'enfant, communiquer avec les autres membres de la famille, préparer les devoirs et d'autres activités indépendantes « ordonnées » par les enseignants pour certaines matières. Une communication plus étroite entre les enseignants et les parents au sein du milieu familial de l'enfant est une condition nécessaire pour parvenir à une communication de confiance et pour que la famille s'engage à ce que l'enfant aille régulièrement à l'école.

- Participation des parents à la préparation et à la réalisation des vacances scolaires – forme d’interaction établie et efficace entre les familles des enfants et l’école. Les parents préparent les costumes pour les représentations théâtrales ; prévoir des gâteaux, des tartes faits maison pour les vacances scolaires. Pendant les vacances, au début et à la fin de l’année scolaire, les enseignants invitent les parents à voir ce que les enfants ont appris, leur participation dans l’un ou l’autre domaine dans lequel les enfants ont montré leurs talents (« Tous les enfants sont différents et tous sont talentueux » Badalyan - pédiatre).

L’objectif principal de tous les « engagements » des parents envers l’école de leurs enfants est de les responsabiliser, de faire preuve d’empathie et de se sentir partie intégrante de la triade : famille-école-élèves.

Par exemple, un jeune professeur de physique d’une petite ville partage : *« Je suis enseignant, médiateur et travailleur social. Nous avons des enfants dans notre école issus de cinq confessions religieuses différentes. Je connais les parents des 200 enfants qui font partie de ce que l’on appelle groupes sociaux vulnérables de notre école, leurs grands-parents. Pour moi, tous les enfants sont égaux. Je sais de ma pratique que*

l’enfant silencieux et tranquille est formidable, un bonus pour les enseignants car il ne leur pose pas de problèmes, mais le plus souvent, c’est lui l’enfant à problèmes.

Nous, les enseignants, nous visitons régulièrement les familles de nos enfants lorsqu’il est nécessaire de discuter de quelque chose avec leurs parents ou tuteurs. J’attire même les élèves les plus coquins pour qu’ils travaillent activement dans les cours de physique. J’ai un « assistant d’enseignement » - un élève avec un dossier judiciaire (enregistrement) dans le passé. Quand j’ai commencé à travailler à l’école, au début, 2 ou 3 élèves seulement venaient régulièrement. Maintenant, il n’y a plus que 2-3 absents. Et j’y suis parvenu grâce au fait que je connais les parents, le milieu familial de mes élèves, nous nous respectons et nous nous faisons confiance ».

Cette confession du professeur de physique lors d’un forum au mois d’octobre 2024, consacré à la présentation de bonnes pratiques en matière d’intégration éducative des enfants et des élèves de l’école bulgare, qui a lieu pour la neuvième année consécutive, est révélateur du rôle de la relation famille-école dans la prévention du décrochage scolaire.

Autres conclusions (résultats) importantes de l'étude effectuée :

1. Renforcer la nécessité d'assistants des enseignants (travailleur social en milieu scolaire, médiateur, conseiller pédagogique, psychologue) pour travailler avec les familles des enfants issus de groupes sociaux vulnérables, afin de les inclure dans le réseau scolaire ; contrôle de leur assiduité aux cours ; les motiver à une activité cognitive active.

2. Soutenir et guider les élèves dans leur orientation professionnelle et leur réalisation de carrière en perspective. Connaître les métiers qu'ils ont choisis, ainsi que les métiers d'avenir, car cela accroît leur intérêt, provoque l'activité et la responsabilité civique (par exemple, liés aux nouvelles technologies zéro déchet, comme les ingénieurs de NASA, comment l'intelligence artificielle peut soutenir intelligence naturelle, etc.) .

3. Coordination des efforts de la famille et de l'école pour travailler ensemble à la formation d'un système de valeurs humaines chez les enfants qui vivent dans un environnement familial défavorable (« Si une personne avance intellectuellement, mais est en retard moralement, alors elle est en fait plus en retard, que de progresser » J. Herbart).

4. Les modèles d'apprentissage de la littératie financière initiale dépendent de la communication entre les familles et l'école où étudient les enfants issus de groupes sociaux vulnérables. Selon les enseignants participant aux groupes de discussion, les étudiants qui abandonnent le système éducatif ne sont absolument pas préparés au monde financier et numérique moderne.

5. La présente étude a montré que l'interaction famille-école dépend de la survie de certaines écoles dans les régions à forte migration, où le nombre d'enfants est en déclin, et que l'inclusion de chaque enfant dans le système éducatif est importante, tant au niveau individuel que communautaire.

6. L'inclusion des parents et des élèves eux-mêmes issus de groupes sociaux vulnérables aux objectifs et aux valeurs de l'éducation scolaire, à la pratique scolaire quotidienne est le processus réel et réel de leur autonomisation. Ce processus est difficile, long et nécessite les efforts conjoints de tous les participants au processus éducatif à différents niveaux. Ses résultats sont de la plus haute importance pour la préservation de la paix sociale dans la société, ainsi que pour réaliser un changement social positif.

Nos travaux de recherche dans le cadre du projet « *Osez ! Des collectifs de travail apprenants pour mieux accompagner le changement* » **ont montré la nécessité de relier les formes classiques de communication entre la famille et l'école et les nouvelles opportunités qu'offrent les technologies numériques**, sans sous-estimer l'importance du contact humain vivant, le rôle des enseignants qui travaillent avec cœur et ont une approche individuelle de chaque enfant, afin de prévenir le décrochage scolaire.

Conclusion :

L'école en tant qu'institution sociale visant à satisfaire aux besoins sociaux (publics) et individuels et la famille doivent avoir des objectifs, des intérêts et des valeurs communs dans le sens de la formation de la personnalité de l'enfant. L'éducation, la formation et le développement de chaque enfant sont importants, ainsi que sa socialisation en vue de son adaptation à la société et son développement en tant que personne autonome, mais inévitablement dans un contexte social.

Cela détermine le besoin d'interaction, de connexion, de communication entre les deux institutions. Mais aujourd'hui encore, cette relation est fortement influencée par des stéréotypes économiques, socioculturels et ethnoculturels. Cela s'applique également à l'attitude de la famille à l'égard de l'école en tant qu'environnement éducatif pour leurs enfants.

Dans cette communication, le rôle « dirigeant » devrait être joué par l'école, car elle est porteuse des objectifs socialement significatifs de la formation et de l'éducation des enfants, et les enseignants ont la tâche lourde et responsable de transformer une activité d'apprentissage motivée de l'extérieur en une activité d'apprentissage motivée de l'intérieur. Les enseignants doivent « donner vie » à la documentation pédagogique qui régit le processus éducatif. Les enseignants doivent non seulement « diriger le développement des enfants », mais aussi inspirer les élèves, « leur ouvrir les portes, et non les pousser à les franchir ». Car on sait depuis longtemps que « comme le feu ne s'allume que par le feu, de même l'esprit humain ne s'allume que par l'esprit humain (Tagore).

Bibliographie

Ангелова, Св., “Професионален статус и основни параметри на дейността на училищния социален работник” В сб: Подготовка, социален статус и професионална реализация на социалния работник, София, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2008 / Angelova, Sv., “Statut professionnel et paramètres de base de l’activité du travailleur social en milieu scolaire”, *Préparation, statut social et réalisation professionnelle du travailleur social*, Sofia, Presses universitaires “St Kliment Ohridski”, 2008.

Best, F., L’échec scolaire, Paris, PUF, 1996.

Нончев, А., П. Мондон, М. Донкова, Л. Стракова, В. Миленкова, Причини за отпадане на децата от училище в България. Анализ на резултатите от социологическо изследване, София, 2006 / Nonchev, A., P. Mondon, M. Donkova, L., Strakova, *Raisons pour lesquelles les enfants abandonnent l’école en Bulgarie. Analyse des résultats d’une étude sociologique*, Sofia, 2006.

Стракова, Л., Причини за отпадането на децата от училище. Студия. Годишник на Софийския университет «Св.Климент Охридски», Книга Социални дейности. 2007 / Strakova, L., “Raisons pour lesquelles les enfants abandonnent l’école”, *Annuaire de l’Université de Sofia “St. Kliment Ohridski”*, Livre Activités sociales, Sofia, Presses universitaires “St Kliment Ohridski”, 2007.

PARTIE III

AGIR

DANS LA DIVERSITÉ

DES CONTEXTES

*Les expériences locales
pour nourrir
une transformation globale*

7.

**LE PARTENARIAT
POUR LA PLANIFICATION
DES PARCOURS DE COMPÉTENCES
TRANSVERSALES ET D'ORIENTATION**
(Lycée Turrisi Colonna Catania)

8.

**L'ENSEIGNEMENT DANS UN
ENVIRONNEMENT MULTICULTUREL
ET APPROCHE COLLABORATIVE
POUR ACCROÎTRE
LA MOTIVATION D'APPRENTISSAGE**
*(Nikolina MAVRODIEVA, Shirin HADZHIEVA,
Nuray SABULOV, Lycée Hristo Botev,
Bulgarie)*

9.

**LE DISPOSITIF BILINGUE FRANÇAIS
- PORTUGAIS DANS LES CLASSES DE
CP EN ZONE FRONTALIÈRE DE LA
GUYANE FRANÇAISE :
ANALYSE DES POLITIQUES
LINGUISTIQUES,
REPRÉSENTATIONS SOCIALES
ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES**
*(Quéren Hapuque NUNES DA SILVA,
Université de Guyane)*

7

**LE PARTENARIAT
POUR LA PLANIFICATION
DES PARCOURS
DE COMPÉTENCES
TRANSVERSALES
ET D'ORIENTATION (PCTO)**

**LE LYCÉE « TURRISI COLONNA »
ET SON TERRITOIRE**

École historique et prestigieuse de la ville de Catane, le Lycée « Turrisi Colonna » a été fondé le 2 octobre 1861 comme « Istituto Magistrale » un institut pédagogique, voire une école secondaire privée destinée à former des institutrices.

Avec la suppression de l'« Istituto Magistrale » (1998/99), le « Turrisi Colonna » acquiert l'identité présente d'un lycée aux filières modernes, répondant aux besoins de l'époque et aux attentes d'une réalité en constante innovation : à l'heure actuelle, il s'adresse aux élèves âgés de 13 à 19 ans et il comprend le Lycée des Sciences Humaines, le Lycée Socio-Économique, le Lycée des Langues vivantes, le Lycée de Musique et le Lycée de Danse.

Les élèves du Lycée « Turrisi Colonna » viennent du centre ville de Catane, mais aussi de la banlieue (des quartiers considérés comme « défavorisés ») et des municipalités voisines. L'enquête menée sur leur niveau familial révèle que ce dernier peut être noté moyen d'après le niveau médian de l'indice ESCS. Selon les données sur les diplômes issus de l'enquête quantitative réalisée dans les écoles par le Département des Sciences Politiques et Sociales, 57% des parents interrogés ont un diplôme d'études secondaires et seulement 14% ont obtenu un diplôme de licence ou de maîtrise.

Au sein de notre école le nombre d'étudiants étrangers est limité, alors que les élèves navetteurs sont nombreux. Le Lycée se démarque également comme un institut particulièrement accueillant pour les élèves handicapés grâce au

développement d'un cursus toujours attentif à la diversité et à la promotion de parcours éducatifs inclusifs. Les données récoltées montrent que les élèves qui s'y inscrivent sont surtout ceux qui ont obtenu une évaluation intermédiaire à l'examen du collège de 8/10. Ces mêmes élèves sont souvent incités par leurs familles à renoncer à la poursuite de leurs études pour des raisons économiques. En fait, une partie d'entre eux sortent précocement du système scolaire en raison d'une répandue 'pauvreté éducative' des territoires d'appartenance et des familles d'origine. Le décrochage scolaire du Lycée « Turrisi Colonna » illustre de façon parfaite les deux typologies de manifestation de ce phénomène relevées dans le territoire de Catane par le Département de Sciences Politiques et Sociales de l'Université : soit un décrochage explicite - fait d'admissions manquées, de fréquentations irrégulières, d'échecs, de redoublements, de résultats négatifs ou inférieurs à ses propres capacités, et encore de retards et d'abandons – qu'un décrochage implicite où le diplôme obtenu ne correspond pas à l'acquisition de compétences adéquates.

Une caractéristique distinctive du lycée « Turrisi Colonna » est liée aux identités de genre : dans l'année scolaire 2023/24 les garçons ne sont donc que 22,78% du total. En plus, des 271 garçons

que compte le Lycée, 122 fréquentent en fait le Lycée de Musique ; dans les quatre autres filières le pourcentage baisse donc à 12,54%. La question de genre présente à l'école de nouveaux défis et de nouveaux besoins à analyser et à comprendre afin de proposer des interventions efficaces. Les figures féminines en Italie et, plus encore, dans le Sud du pays et notamment en Sicile vivent une condition de fragilité, due aux pratiques sociales : dans les milieux les plus démunis d'un point de vue économique et culturel, les filles sont destinées surtout aux travaux de soins ou à s'occuper de leurs familles interprétant de manière presque exclusive les rôles d'épouse et de mère. Le lycée veut donc devenir le lieu où soutenir et exprimer une résilience face à tous les obstacles qui se dressent sur le chemin de ces filles.

L'ERASMUS + *OSEZ !* : OPPORTUNITÉS POUR UN PCTO

Pour remplir son rôle et faciliter la croissance culturelle et sociale de ses élèves, depuis plusieurs années, l'école italienne, en tant que communauté éducative, est appelée à établir et à consolider des relations de collaboration avec les

institutions et les organismes publics et privés du territoire sur lequel elle se trouve. L'article 3, paragraphes 2 et 4, du décret présidentiel n° 275 du 8 mars 1999, règlement contenant des règles sur l'autonomie des écoles, conformément à l'article 21 de la loi n° 59 du 15 mars 1997, stipule : « Le plan de l'offre éducative est cohérent avec les objectifs généraux et éducatifs des différents types et orientations d'études déterminés au niveau national conformément à l'article 8 et il reflète les besoins des contextes culturel, social et économique de la réalité locale, en tenant compte de la planification territoriale de l'offre éducative (...). Aux fins du paragraphe 2, le chef d'établissement active les relations nécessaires avec les autorités locales et avec les différentes réalités institutionnelles, culturelles, sociales et économiques présentes sur le territoire ».

La « Bonne École », L.107/2015, dans son article 1, paragraphe 2, réitère l'importance de cette relation en spécifiant que « l'institution scolaire réalise la planification triennale de l'offre éducative pour l'amélioration des connaissances et des compétences des élèves et pour l'ouverture de la communauté scolaire sur le territoire avec la pleine participation des institutions et des réalités locales ».

Les rapports et les relations avec le territoire deviennent encore plus importants pour les écoles secondaires avec la mise en place des Parcours de Compétences Transversales et d'Orientation (PCTO), qui ont remplacé l'Alternanza Scuola Lavoro (ASL).

Il s'agit de cours de formation conçus en interaction et en synergie avec des institutions publiques de la région, voire – dans notre cas – l'Université et l'Istituto Comprensivo « Montessori-Mascagni », ou des institutions privées telles que des organisations du secteur tertiaire, des entreprises sociales et des associations culturelles (le Farm Cultural Park) afin de combiner les dimensions curriculaires et expérientielles dans des contextes de formation et de travail. L'objectif est de promouvoir le développement des compétences requises par les profils éducatif, culturel et professionnel du programme d'études qui sont utilisables dans le monde du travail, mais aussi des compétences de vie ou des capacités sociales, cognitives et personnelles qui permettent de faire face à la complexité de la réalité, aux défis de la vie et de s'orienter dans les choix futurs.

Le PCTO représente une opportunité pour les étudiants d'acquérir/renforcer les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long

de la vie et il est, à toutes fins utiles, une activité d'orientation.

D'après la définition de l'orientation partagée par le gouvernement, les régions et les autorités locales en 2012, « l'orientation est un processus visant à faciliter la connaissance de soi, des contextes éducatif, professionnel, social, culturel et économique de référence, des stratégies mises en œuvre pour se situer et interagir dans ces réalités, afin de favoriser la maturation et le développement des compétences nécessaires pour définir ou redéfinir de manière autonome des objectifs personnels et professionnels en fonction du contexte, pour élaborer ou retravailler un projet de vie et soutenir les choix correspondants ». (MIM, « Directives d'orientation »)

Dans le cadre du projet Erasmus+ Osez, nous, professeures de lycée, nous avons vu l'opportunité de construire un PCTO de trois ans pour une troisième classe de la filière Sciences Humaines. La collaboration avec le Département de Sciences Politiques et Sociales a permis à nos élèves d'être formées sur des sujets d'intérêt socio-psycho-pédagogique mais surtout de s'impliquer en tant qu'actrices actives dans un parcours de recherche-intervention sur le territoire.

LES PARTENAIRES

Le projet ERASMUS+ *Osez ! Des collectifs de travail apprenants pour mieux accompagner le changement. Partenariats de coopération dans l'enseignement scolaire* a représenté une grande opportunité pour notre école d'établir des relations de collaboration plus solides avec l'Université de Catane, en particulier avec le Département des Sciences Politiques et Sociales (DSPS), qui est l'un des départements qui a une plus grande continuité avec le profil sortant de la filière des Sciences Humaines de notre Lycée. Le Lycée des Sciences Humaines, en effet, « oriente les connaissances des étudiants vers les théories explicatives des phénomènes liés à la construction de l'identité personnelle et aux relations humaines et sociales, en accordant une attention particulière à l'étude de la philosophie, de la sociologie, de l'anthropologie, de la psychologie et de la pédagogie, et analyse les multiples dimensions à travers lesquelles l'homme se constitue en tant que personne, en accordant une attention particulière aux relations interpersonnelles et éducatives, aux formes de vie sociale et au souci du bien commun, ainsi qu'aux formes institutionnelles dans la sphère socio-éducative ». (Décret ministériel 211/2010 - Indications nationales pour les écoles secondaires)

Au cours des années précédentes, des initiatives de collaboration avaient déjà été prises entre les enseignants du DSPS et du Lycée, mais il s'agissait principalement d'événements de formation « sporadiques » pour les enseignants ou les étudiants, de la participation à des séminaires d'intérêt commun ou de journées d'orientation pour les étudiants des classes terminales.

Le « collectif de travail » créé dans le cadre du projet « *Osez !* » a été l'occasion d'expérimenter de nouvelles formes de collaboration entre les deux institutions et de concevoir des voies communes pour lutter contre la fragilité et la vulnérabilité par le biais de formes de soutien culturel.

Le « Farm Cultural Park » est un centre culturel indépendant de nouvelle génération établi à Favara, dans la province sicilienne d'Agrigente, et représente une réalité unique dans la région. Il s'agit d'une galerie d'art et d'une résidence pour artistes, le premier parc de tourisme culturel construit en Sicile. Fondé en 2010 par une famille locale dans le but de récupérer le centre historique abandonné grâce à un processus de régénération urbaine, il est devenu au fil des ans un véritable site d'innovation sociale. L'expérience de SOU - École d'architecture pour enfants, comme nous le verrons plus loin, et celle de Premier ministre,

une école de politique non partisane et gratuite, dédiée aux jeunes femmes âgées de 14 à 19 ans, à qui elle offre un cours de formation unique pour développer les compétences politiques et l'activisme civique, présentent un intérêt particulier pour nos étudiantes. L'idée est qu'à la fin du cours de formation et de recherche, certaines des étudiantes impliquées exprimeront leur intérêt et leur volonté de participer à cette expérience d'« autonomisation » des femmes.

LE PROJET DE PCTO

Le parcours PCTO a été conçu par les partenaires du projet comme une opportunité de tester la dimension d'application du soutien culturel grâce à l'implication active de 24 étudiantes d'une troisième classe du Lycée des Sciences Humaines.

Il s'agit d'une classe « exclusivement féminine » qui met en évidence la « question du genre » qui caractérise encore le programme d'études du Lycée des Sciences Humaines) et, en même temps, les stéréotypes et les préjugés associés aux professions de l'éducation et des soins et à la réussite et aux possibilités de carrière des filles dans les filières STIM.

En plus d'impliquer activement les partenaires du projet *Osez !*, le PCTO, a impliqué l'Istituto Comprensivo 'Maria Montessori- Pietro Mascagni', situé dans le quartier San Leone de Catane avec un degré élevé de fragilité, où l'activité de recherche a été menée et où des activités de soutien culturel seront organisées à partir de la nouvelle année.

OBJECTIFS

- Développer chez les étudiant(e)s une capacité d'apprentissage critique et sélective qui leur permette d'analyser et d'interpréter les processus de changement socio-territorial d'un point de vue à la fois substantiel et méthodologique, afin de renforcer les compétences nécessaires à une insertion fructueuse dans le monde du travail ;
- Faire acquérir aux étudiant(e)s des connaissances sur les outils de recherche sociale et les faire participer à un projet de recherche-intervention ;
- Réaliser des activités d'atelier afin de combiner le parcours de formation avec une dimension purement applicative ;
- Impliquer les étudiantes dans des activités de soutien culturel, à la fois en tant qu'« utilisatrices » et en tant que promotrices/supportrices d'étudiants plus jeunes (élèves de l'école primaire).

ACTIVITÉS

La première phase du projet a été principalement consacrée à des activités de formation pour les lycéennes à l'Université et au Lycée :

- des leçons magistrales menées par des enseignants et des chercheurs de l'Université afin d'approfondir leurs connaissances sur le décrochage scolaire et les questions de genre ;
- des leçons magistrales et activités d'atelier sur les outils de recherche sociale ;
- participation à des événements d'intérêt culturel (séminaires à l'université, conférence au Tribunal de Catane à l'occasion de la Journée internationale pour l'élimination de la violence à l'égard des femmes)
- des activités d'atelier pour développer la dimension empirique/applicative du projet.

Plus précisément, l'atelier intitulé « Connaître et représenter le territoire à travers Google Maps et Google Earth » a été réalisé. L'objectif était de stimuler les enfants dans leur relation avec leur territoire, de développer leur capacité à représenter les ressources qui s'y trouvent et d'analyser les spécificités qui distinguent un lieu d'un autre.

L'atelier s'est déroulé en deux temps. Une première étape a été consacrée à une formation théorique dans laquelle, grâce également à la

présentation d'études de cas, on a exploré des thèmes tels que l'utilisation des cartes dans les sciences sociales et l'analyse du territoire et de ses composantes. Dans un deuxième temps, les étudiantes ont construit des cartes participatives à l'aide de Google My Maps et Google Earth, en se concentrant sur les thèmes pertinents pour le projet (formes de marginalité et de déviance, la ville « des femmes », les ressources sociales et culturelles, etc.)



Un autre atelier a été organisé par un architecte de SOU (Schools of architecture for children - Écoles d'architecture pour enfants). L'objectif de l'atelier était de stimuler chez les élèves une réflexion sur la beauté, la durabilité et les espaces urbains. En partageant des expériences de réaménagement d'espaces ailleurs, les lycéennes ont repensé leur relation avec les espaces (école, place, quartier) et elles ont conçu et réalisé en groupe ce qui émergeait de leurs besoins et de leur créativité.

Cette dernière activité, en particulier, était préparatoire à l'activité de tutorat menée par les étudiantes à l'Istituto Comprensivo « Maria Montessori - Pietro Mascagni ».

LE SOUTIEN CULTUREL À L'I.C. « MARIA MONTESSORI – PIETRO MASCAGNI »

L'Istituto Comprensivo « M. Montessori - P. Mascagni » regroupe trois cycles d'études – école maternelle, école primaire et école secondaire – qui font partie du premier cycle d'éducation et de formation. L'école opère dans une zone où les organismes éducatifs formalisés sont peu nombreux : l'école, la paroisse et quelques associations sportives payantes. Dans ce contexte, l'école est la principale agence éducative-didactique. Les élèves viennent, pour la plupart, de familles à faible niveau culturel, peu de parents sont titulaires d'un diplôme ou d'une licence. Nombreuses sont les familles à revenu unique. Les mères, généralement jeunes, sont pour la plupart femmes au foyer ou ont des emplois précaires ; elles préfèrent donc ne pas demander une éducation à temps plein pour leurs enfants, qui rentrent à la maison

avant l'heure du déjeuner. Même l'adhésion aux activités de l'après-midi prolongeant l'offre éducative semble liée à des choix de « genre » : le football pour les garçons et la danse pour les filles. Il semble donc y avoir des conditions de risque qui pourraient conduire à des phénomènes de dispersion. Les données fournies par l'Autorité garante pour l'enfance et l'adolescence montrent que « l'abandon de l'école avant l'obtention du diplôme concerne 22,7% des jeunes dont les parents ont au plus un diplôme d'enseignement secondaire ; des incidences d'abandon très faibles, égales à 5,9% et 2,3%, sont en revanche observées pour les jeunes dont les parents ont, respectivement, un diplôme d'enseignement secondaire supérieur et un diplôme d'enseignement supérieur. De même, si les parents exercent des professions non qualifiées ou ne travaillent pas, les abandons scolaires sont plus fréquents (environ 22%) ».





L'Istituto Comprensivo a représenté dans notre projet PCTO le laboratoire de recherche et le lieu d'expérimentation future du soutien culturel.

Les étudiantes du Liceo, dûment formées grâce aux cours théoriques dispensés par les chercheurs et enseignants de l'Université, ont appliqué les outils de la recherche sociale qualitative pour observer et décrire l'espace urbain (le quartier de San Leone, les différents bâtiments scolaires) et reconstituer l'espace de vie des écoliers, du plus « proche » au plus « éloigné » (leur propre chambre, leur maison, l'école, le quartier, leurs lieux de loisirs). Réparties en petits groupes, elles ont également proposé des ateliers de « design créatif » selon la méthode SOU aux

élèves des classes de troisième et quatrième, mettant en pratique ce qu'elles avaient appris et expérimenté dans l'atelier auquel elles avaient elles-mêmes participé en tant que bénéficiaires. Après avoir imaginé différents usages des espaces et différentes manières d'utiliser le temps libre, les classes ont réalisé des maquettes en trois dimensions de leurs projets.

Il s'agissait, à toutes fins utiles, d'une activité d'éducation par les pairs ou, pour mieux dire, d'un tutorat inter-âges, c'est-à-dire une activité menée par des étudiants plus âgés qui aident et soutiennent l'apprentissage des autres d'une manière interactive, intentionnelle et systématique. Il s'agit d'une méthodologie qui a des racines anciennes dans la pédagogie, mais qui a connu un renouveau aux États-Unis dans les années 1960 et 1970 pour promouvoir des solutions possibles aux problèmes d'intégration sociale.

Comme l'a montré la recherche scientifique, le tutorat par les pairs présente des avantages à la fois pour les « enseignants tuteurs » et pour les élèves à qui l'on enseigne.

Grâce à cette activité, nos élèves ont pu consolider le contenu des leçons et des ateliers en le développant de manière créative. De plus, grâce

au travail en groupe avec leurs camarades de classe et au tutorat avec des enfants plus jeunes, elles ont acquis une plus grande conscience de soi, de leurs compétences et aptitudes. Elles ont amélioré leur estime de soi, leurs compétences sociales (savoir écouter, savoir communiquer) et ont développé des compétences en matière de résolution de problèmes.

Le projet PCTO se poursuivra dans la seconde moitié de l'année scolaire (février-mai) avec la planification et la mise en œuvre communes de parcours et d'activités de soutien culturel, aussi bien pour les lycéennes que pour les élèves de l'école primaire. Dans cette deuxième partie du projet, d'autres sujets seront impliqués (départements universitaires, associations culturelles et coopératives sociales de la région, autres institutions éducatives) et on expérimentera différentes formes de « soutien », qui impliqueront des élèves des différents niveaux du système éducatif et pourront représenter un outil de lutte contre l'abandon scolaire.

L'expérience du « collectif de travail » menée dans le cadre du projet *Osez !* a été très utile et significative car, en plus de créer des relations entre des professionnels de différentes institutions qui se sont réunis pour partager des expériences et des compétences différentes, elle

a jeté les bases d'une collaboration plus durable qui pourrait avoir un impact positif sur les jeunes de nos communautés scolaires.



Bibliographie

Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza
- "*La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale*". Documento di studio e di proposta,
Roma giugno 2022

Martinez, M.E., & Comoglio, M. (1994).
Apprendere insegnando. Il “Peer tutoring”:
teoria, storia, ricerca, applicazione. Istituto di
Didattica, Roma.

Normativa Alternanza- PCTO:

- Legge 107/2015, art. 1 commi 33-43
- Legge 145/2018, art. 1, comma 785
- Decreto n. 774 del 4 settembre 2019, Linee
Guida Percorsi per le competenze
trasversali e per l’orientamento

D.M. 328/2022 - “ Linee guida per
l’orientamento”

D.M. 211/2010, Indicazioni Nazionali per i
Licei. Profilo Liceo delle Scienze Umane

Sito web Liceo Turrisi Colonna: www.turrisicolonna.edu.it

Sito web Istituto comprensivo Montessori
Mascagni: www.montessorimascagnict.edu.it

Sito SOU: www.sou-schools.com

Sito Farm Cultural Park: www.farmcu

8

L'ENSEIGNEMENT DANS UN ENVIRONNEMENT MULTICULTUREL ET APPROCHE COLLABORATIVE POUR ACCROÎTRE LA MOTIVATION D'APPRENTISSAGE

par Nikolina MAVRODIEVA,
Shirin HADZHIEVA, Nuray SADULOV

« Tous les élèves, quels que soient leurs points forts ou leurs points faibles, dans n'importe quel domaine, deviennent partie intégrante de la communauté scolaire. Ils sont inclus par leur sentiment d'appartenance. »

M. Baeva

1. Problèmes actuels de l'éducation en Bulgarie

La qualité de l'enseignement est un facteur clé qui affecte directement le comportement des apprenants et leur attitude envers le processus d'apprentissage. Des enseignants insuffisamment qualifiés ou peu motivés peuvent limiter le processus d'apprentissage et réduire l'intérêt des élèves. Le manque de méthodes et de ressources pédagogiques modernes rend également difficile l'acquisition efficace des connaissances. En conséquence, les étudiants non seulement n'obtiennent pas les résultats académiques souhaités, mais développent également une attitude négative à l'égard de l'éducation.

L'éducation bulgare est confrontée à un certain nombre de problèmes liés au financement, à la qualité de l'enseignement et aux facteurs démographiques. Les fonds budgétaires insuffisants pour l'éducation entraînent un déficit de ressources, ce qui affecte à son tour les conditions d'apprentissage et d'enseignement. La qualité de l'enseignement est inégale, avec des enseignants insuffisamment qualifiés et motivés dans certains domaines, ce qui contribue aux différences dans les résultats d'apprentissage.

Les facteurs démographiques, tels que la baisse du nombre d'apprenants et la migration, exercent une pression supplémentaire sur le système en créant ainsi des défis pour le développement durable de l'éducation.

La décision normative selon laquelle les élèves de l'école élémentaire ne redoublent pas l'année scolaire est la raison pour laquelle un nombre important d'enfants, principalement d'origine rom, atteignent la cinquième année (la première année du collège) en étant analphabètes.

En outre, « *le financement des écoles par le biais de budgets délégués n'est pas lié à la qualité du produit éducatif qu'ils proposent. La formation de budgets délégués sur la base du nombre d'élèves, sans tenir compte de la qualité du produit éducatif proposé, transforme l'élève en un moyen de financement, ce qui contribue à l'effondrement des paramètres de qualité dans les activités des écoles. Après tout, les écoles rivalisent pour recruter et retenir les élèves en abaissant les exigences envers eux* ». (Gospodinov, 2015).

2. Analyse de la situation dans la région de Kardzhali

2.1. Situation économique et démographique

La situation socio-économique, démographique et éducative de la région de Kardzhali suit les tendances de l'évolution du pays dans son ensemble. En fait, après de longues décennies de faible économie et de pauvreté, la région de Kardzhali, caractérisée par une forte ruralité, a subi des changements démographiques importants tels que :

- une émigration intensive, principalement de jeunes et de familles en âge de travailler vers les grandes villes, voire à l'étranger ;
- un dépeuplement considérable des villages et des petites villes ;
- un modèle familial en évolution avec une préférence croissante pour la cohabitation sans mariage ;
- une réduction permanente du nombre d'enfants nés.

2.2. Réalité éducative

Ces tendances démographiques ont de leur côté un impact très négatif sur le système éducatif local en entraînant de graves problèmes à savoir :

- diminution du nombre d'élèves et fermeture d'écoles dans certains villages et de plusieurs classes dans les villes ;
- accès difficile à l'éducation dans certaines zones reculées de la région à cause d'insuffisance d'écoles et de problèmes de transport ;
- qualité insuffisante de l'enseignement dans beaucoup d'écoles due au manque de technologies et d'équipements modernes, aux programmes d'études incohérents et aux difficultés à attirer et à retenir des enseignants qualifiés.

L'amélioration de l'aspect économique de la région est la voie principale pour résoudre en partie les problèmes démographiques ; en même temps une importance essentielle est accordée à l'éducation et à la formation, facteur de croissance économique et d'emploi.

2.3. Caractéristiques ethniques

La région de Kardzhali est connue pour sa diversité ethnique, la population locale parlant

souvent des langues différentes et adhérant à des normes culturelles différentes. Dans cet environnement multiculturel, il est nécessaire de rechercher et d'appliquer des méthodes de travail non traditionnelles qui encouragent et facilitent la communication et l'apprentissage des enfants issus de différentes communautés culturelles, ethniques, religieuses et sociales.

Les enfants vivant dans des conditions de bilinguisme utilisent la langue bulgare comme deuxième langue et communiquent entre eux principalement dans leur langue maternelle. En entrant à l'école, ils se trouvent désavantagés. Ils doivent apprendre de nouveaux contenus d'apprentissage dans une langue qu'ils ne connaissent pas bien. Ce début d'apprentissage inégal contribue au retard dans l'apprentissage de nouvelles connaissances. Le retard dans le développement du langage et la pauvreté du vocabulaire entravent la communication. Ces élèves commencent à faire preuve d'insécurité, de doute de soi et d'une faible estime de soi. Dans cette situation, les enfants et l'enseignant se retrouvent dans une situation pédagogique relativement complexe. L'enseignant doit faire face à ces circonstances sans disposer de la méthodologie nécessaire et des supports pédagogiques appropriés.

Selon F. Daskalova : « *aujourd'hui prédomine l'opinion qu'avec des conditions sociales bien équilibrées et une formation adéquate, le bilinguisme non seulement n'a pas d'effet négatif, mais peut même contribuer au développement de certaines qualités intellectuelles importantes telles que la flexibilité et la créativité. Malheureusement, ces conditions sociales et pédagogiques sont très souvent absentes, car les enfants bilingues appartiennent généralement à des groupes socialement défavorisés.* » (Daskalova, F., 2015)

3. Méthodes et approches contemporaines de travail avec les apprenants

Les raisons d'abandon du système éducatif sont nombreuses et peuvent être classées en plusieurs grandes catégories : raisons économiques (chômage, faibles revenus, faible niveau de vie), raisons sociales (désintéressement des parents, analphabétisme fonctionnel ou faible niveau d'éducation des parents, élèves en risque de commettre des actes antisociaux, etc.), raisons éducatives (difficultés à apprendre le contenu

d'apprentissage, faiblesses dans la méthodologie pédagogique et dans l'organisation de l'apprentissage, attitudes négatives des participants au processus éducatif, manque de motivation, grand nombre d'absences injustifiées), raisons ethnoculturelles (liées aux traditions, aux coutumes et au système de valeurs des différentes ethnies et groupes sociaux), raisons institutionnelles (approche insuffisamment coordonnée entre les différents services et spécialistes aux niveaux national, régional, local et scolaire).

Dans la plupart des cas d'élèves risquant d'abandonner leurs études, les professionnels de l'école sont laissés seuls dans la gestion des problèmes, souvent confrontés à un manque de ressources et d'intérêt de la part des parents, et à des possibilités limitées d'aide de la part des institutions et de la société.

3.1. Objectif

L'objectif principal de cet article est de proposer une variété de mesures pour prévenir l'abandon précoce de l'école, adaptées aux besoins du lycée « Hristo Botev » de Kardzhali et applicables dans tout établissement scolaire se trouvant dans un contexte socio-économique, démographique et ethno-culturel similaire.

Conformément aux objectifs spécifiques du projet Terapi2, pour lutter contre les effets de tous les problèmes mentionnés ci-dessus et pour réduire les inégalités dans l'apprentissage qui en résultent, nous avons formé un collectif de travail au sein du lycée, nous avons analysé les problèmes de notre territoire et avec la participation de partenaires locaux, nous avons commencé à travailler avec les élèves en utilisant de nouvelles idées, en expérimentant des approches innovantes et collaboratives inter- et transdisciplinaires. Dans les classes-cibles on peut constater une activation considérable des élèves, une motivation augmentée pour l'apprentissage et une amélioration des résultats obtenus.

L'activité des apprenants, sous la direction d'une équipe d'enseignants, contribue à la construction de compétences sociales et civiques, au développement d'aptitudes au travail en équipe, à la recherche d'opportunités et d'expériences dans un contexte national et international, à la résolution de problèmes spécifiques, à l'élargissement des horizons des apprenants dans différents domaines d'études.

M. Baeva est catégorique dans son affirmation selon laquelle l'école inclusive « *inclut pour l'éducation des enfants appartenant à différents*

groupes et cultures ethniques, parlant des langues différentes, ayant des statuts physiques, mentaux, sociaux et économiques différents, avec des capacités, des intérêts et des objectifs de formation différents. À cette fin, l'école ne devrait pas être limitée par un programme unique et une approche unique pour l'éducation de tous les enfants. Les élèves/enfants doivent acquérir le programme d'enseignement général, mais chacun y parvient à son rythme et parfois avec des résultats différents. » (Baeva, 2012).

La transition des formes traditionnelles d'apprentissage vers des méthodes et pratiques innovantes constitue un défi tant pour l'enseignant que pour les apprenants. Dans la recherche et l'application de nouvelles méthodes et formes interactives d'enseignement et d'organisation du processus d'apprentissage, nous sommes arrivés à la conclusion que l'effet de leur utilisation est indéniable, en ce qui concerne l'engagement des élèves, l'activation de leur potentiel cognitif et les résultats obtenus. Aujourd'hui pour motiver l'élève à étudier et à suivre régulièrement les cours, il est nécessaire de lui proposer de nouvelles méthodes et approches et des moyens appropriés qui puissent moderniser le processus d'apprentissage, développer les capacités créatives des apprenants et les mettre dans une position active.

3.2. Innovations, méthodes de travail collaboratives pluri et trans disciplinaires, mesures et activités pour la prévention de l'abandon précoce du système éducatif, mises en œuvre au cours du projet :

3.2.1. L'intégration interdisciplinaire - une clé pour un apprentissage plus efficace

Les matières scolaires ont un contenu différent et interdépendant qui contribue à développer de nombreuses compétences et habitudes générales pour le travail académique, pour l'activité créative, pour le transfert autonome de connaissances, de compétences et d'habitudes. Au cours de notre travail, nous avons constaté qu'établir des liens entre les matières scolaires est une manière positive de présenter un contenu d'apprentissage intégré, offrant grâce à eux une approche multidisciplinaire, interactive et passionnante pour percevoir et apprendre l'information.

Les liens interdisciplinaires constituent une tendance majeure dans l'enseignement. Krasimira Taneva souligne qu'au XXI^{ème} siècle *« l'éducation exige : l'application de modèles didactiques innovants afin de parvenir à un changement d'attitude envers la connaissance, le développement des compétences intellectuelles et communicatives des enfants ; la réorganisation de l'interaction pédagogique enseignant-élève »*. (Taneva 2014, 2011).

L'utilisation de diverses voies et moyens pour mettre en œuvre des connexions interdisciplinaires efficaces dans le processus d'apprentissage attire l'attention des élèves, provoque leur participation lors de l'exécution de tâches éducatives et cognitives, augmente la productivité du processus de réflexion. Elle renforce leurs compétences en matière de transfert de connaissances, de leur application et de leur interprétation multiple.

L'intérêt accru des élèves pour le matériel pédagogique étudié comme résultat de la mise en œuvre de connexions interdisciplinaires dans l'éducation est une condition préalable à l'augmentation des résultats éducatifs et cognitifs et, en général, de l'efficacité du processus d'apprentissage. Au cours du projet, nous avons développé l'intégration transversale

dans un contexte large avec différentes matières scolaires (langue et littérature bulgares, langues étrangères, informatique, histoire et civilisations, biologie, éducation civique, beaux-arts, etc.).

3.2.2. Apprentissage électronique¹

L'apprentissage en ligne fait référence à l'utilisation de divers types de médias électroniques et de technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation, qui peut avoir lieu en classe ou en dehors. Son introduction offre une plus grande flexibilité de la sélection et de la structuration du contenu des cours. Une haute efficacité du processus éducatif est obtenue en appliquant les avantages et les possibilités des nouvelles technologies. Afin de motiver les apprenants à devenir partenaires du processus éducatif, il est nécessaire de leur offrir les mêmes possibilités de communication pendant les cours que dans la communication extrascolaire.

1- Dans la littérature scientifique, il est défini par différents termes : « enseignement à distance », « apprentissage en ligne », « apprentissage mixte », « apprentissage sur ordinateur », « apprentissage sur le Web », « apprentissage virtuel », « apprentissage sur Internet », etc., qui dans l'appareil conceptuel pédagogique sont souvent utilisés comme synonymes et sont interchangeables.

Grâce à l'apprentissage en ligne, les apprenants peuvent accéder à de nouvelles opportunités virtuelles inextricablement liées à leurs besoins éducatifs en développant ainsi un meilleur engagement culturel et social.

Ressources électroniques utilisées dans le processus d'apprentissage au lycée «Hristo Botev» de Kardzhali, qui donnent de bons résultats :

- Présentations multimédias ;
- Ressources éducatives et jeux électroniques ;
- Apprentissage à l'aide d'animation par ordinateur ;
- Apprentissage basé sur les médias sociaux ;
- Apprentissage en utilisant l'intelligence artificielle ;
- Classes virtuelles.

3.2.3. Pragmatisme et application d'une approche par compétences :

Le pragmatisme de la leçon représente son lien avec une activité pratique utile, sans sous-estimer l'assimilation des informations scientifiques.

Les principales caractéristiques de l'approche par compétences en éducation sont liées à l'interaction interdisciplinaire intégrée, à l'orientation pratique et vers les résultats, à la prise en compte des spécificités des élèves d'une école et à l'application d'une approche spécifique.

3.2.4. Apprentissage par projets

Au cours de nos recherches et de nos activités pratiques, nous avons constaté que la méthode du projet est l'une des plus adaptées au développement des compétences cognitives et créatives des élèves et elle contribue également à développer la pensée critique lors de l'application des connaissances scientifiques pour résoudre des problèmes pratiques spécifiques. L'accent est mis sur les activités d'apprentissage (souvent interdisciplinaires) qui sont réalisées par les apprenants à long terme.

3.2.5. La culture scolaire positive – reflet de la société

Les écoles servent souvent de centres d'éducation culturelle où les élèves apprennent l'histoire, la

langue, les arts et les coutumes de leur culture. Les élèves ont la possibilité d'interagir avec d'autres cultures, ce qui favorise le respect et la compréhension mutuels.

La culture scolaire positive a un effet bénéfique non seulement sur les attitudes des enseignants et des élèves, mais également sur le déroulement global et la qualité du processus d'apprentissage. La culture, l'éducation et les traditions dans l'enseignement sont complexes et interdépendantes. Elles influencent la façon dont les élèves apprennent, les valeurs qu'ils acquièrent et la façon dont ils perçoivent le monde qui les entoure. Comprendre ces facteurs est essentiel pour toute personne travaillant dans le domaine de l'éducation (tant pour les spécialistes pédagogiques que pour les chefs d'établissement - directeurs, directeurs adjoints et tous les leaders formels et informels du personnel enseignant) car cela peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage inclusif, solidaire et efficace pour tous les apprenants.

3.2.6. Apprentissage en dehors de la salle de classe et collaboration avec des organisations parascolaires :

Les programmes qui encouragent les élèves à apprendre en dehors de l'école, tels que les études sur le terrain, les stages, l'apprentissage virtuel, les projets avec la communauté locale et les rencontres avec des conférenciers invités, contribuent à une meilleure compréhension du matériel de cours et de son application dans des situations réelles. Les spécialistes pédagogiques sont aidés par l'échange de bonnes pratiques entre les parties intéressées, ainsi que par l'emprunt de celles d'autres établissements d'enseignement œuvrant pour éviter le décrochage scolaire.

4. Activités réalisées

Pour avoir de bons résultats à l'école un seul professeur et une seule méthode de travail ne suffisent pas. Comme dans un bon restaurant un bon plat est fait de plusieurs ingrédients habilement combinés par le chef et ses assistants, pour la bonne réussite des apprenants il faut planifier et réaliser plusieurs activités organisées sagement et de manière collaborative par une équipe d'enseignants qui combinent plusieurs méthodes et approches. Dans le cadre du projet « Osez ! » les équipes pédagogiques du lycée « Hristo Botev » de Kardzhali ont réalisé les activités suivantes :

► Campagnes d'information et de dons « Des bienfaits à Pâques » et « Marché de Noël » (organisation et participation à des bazars et expositions d'œuvres réalisées non seulement en classe, mais aussi sous forme extrascolaire) ;

► Prise de contact avec diverses institutions et organisation de visites, mise en place de panneaux d'information, création et distribution de brochures, interviews et reportages avec les citoyens (Visite d'un foyer pour personnes âgées, de la bibliothèque régionale, des archives d'État et de la galerie d'art de la ville de Kardzhali) ;

► Animation de cours non traditionnels d'éducation physique et sportive et de beaux-arts (zumba, danses folkloriques ; utilisation d'applications de dessin et d'art) ;

► Cours en dehors de la salle de classe, dans un environnement réel - le Musée municipal d'histoire, le Musée ethnographique de la ville d'Ivaylovgrad ;

► Animation de cours interactifs et interdisciplinaires sur les thèmes « Expédition dans le passé - le chemin de l'Antiquité au Moyen Âge et au Nouvel Âge » et « Ivaylovgrad - terre de trois cultures. Les transformations des

lieux saints : du sanctuaire thrace, en passant par la mosquée, jusqu'à l'église » ;

► Mobilité et partenariat avec les écoles de la région et du pays, afin de soutenir le développement, le transfert et/ou l'introduction de pratiques innovantes, ainsi que la mise en œuvre d'initiatives conjointes favorisant la coopération et l'échange d'expériences ;

► Initiatives pour préserver le folklore à travers la promotion et la transmission des coutumes traditionnelles, chants, danses, contes ;

► Filmage des activités ; travail avec différentes sources d'information ; synthèse, traitement et traduction de l'information en langues étrangères, élaboration de diaporamas pour présenter devant public.

À la fin de la recherche, nous avons constaté que les innovations introduites et les méthodes de travail, mesures et activités inter – et transdisciplinaires :

- attirent l'attention des élèves ;
- stimulent les élèves à la connaissance et à l'expression de soi, ainsi qu'à l'activité cognitive ;
- répondent aux différents besoins pédagogiques des apprenants ;

- motivent les élèves et stimulent leur développement personnel ;
- encouragent les élèves à participer activement au processus d'apprentissage ;
- encouragent la créativité ;
- développent la pensée critique, les compétences d'apprentissage autonome ou d'apprentissage en groupe ;
- renforcent les compétences en matière de transfert de connaissances, de leur utilisation et interprétation polyvalente ;
- donnent un résultat optimal dans une situation d'apprentissage spécifique ;
- révèlent les aspects pragmatiques de la connaissance en enrichissant l'expérience et les compétences personnelles, de vie et cognitives des apprenants ;
- développent une attitude de tolérance et d'entraide entre les élèves.

5. Conclusion

La conclusion à laquelle nous sommes parvenus est qu'une approche systématique et holistique de l'organisation et de la coopération des établissements d'enseignement dans le domaine de l'éducation à tous les niveaux est nécessaire, afin de prévenir l'abandon précoce de l'école.

Les résultats obtenus par l'équipe incitent à poursuivre les efforts visant à résoudre les problèmes existants qui accompagnent l'éducation moderne, ainsi qu'à améliorer continuellement la qualité des services éducatifs offerts à l'école.

Les cours basés sur des projets ou impliquant un travail de groupe encouragent les élèves à collaborer, à communiquer et à résoudre des problèmes ensemble. Cela les prépare à travailler en équipe et à relever de vrais défis.

Ces innovations offrent non seulement une expérience éducative plus dynamique, mais soutiennent également le développement des compétences nécessaires pour relever avec succès les futurs défis des élèves.

La création d'un environnement éducatif compétitif doté d'équipements technologiques et

numérisés modernes, dans lequel travaillent des enseignants motivés et bien préparés, appliquant de nouvelles méthodes innovantes, avec la possibilité d'une interaction active entre tous les participants au processus éducatif, entraînera une augmentation des résultats pédagogiques et le déploiement des capacités et des talents de chaque élève.

Sources :

► Gospodinov, D. (2015). Analyse de la loi sur l'éducation préscolaire et scolaire. Magazine bulgare pour l'éducation, numéro 2 ;

► Daskalova, F. (2015). Le bilinguisme dans l'enfance. Éd. « Daniela Ubenova » ;

► Baeva, M. (2012). Éducation inclusive – préparation, compétences, opportunités de réalisation des enseignants. Éducation et technologie, № 3, 30, 2012 ;

► Boykova, F. (2022). Compétences et intégration interdisciplinaire dans l'apprentissage de la langue bulgare - opportunités, perspectives et défis. Volume 64, numéro 5S, 2022 ;

► Totseva, Y. (2016). Apprentissage par projet - technologie et possibilités d'utilisation dans l'école bulgare. 55e Conférence annuelle de l'Université RU « Angel Kanchev », Reports awarded with « Best paper » 2016.

► Radev, Pl. (2016). Didactique courte. FastPrintBooks, Plovdiv ;

► Radev, Pl. (2007). Contenus d'apprentissage. Pédagogie.

► Stratégie de réduction du taux d'abandon scolaire précoce (2013-2020) – adoptée par le Conseil des ministres le 30.10.2013.
(<http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=870>).

9

LE DISPOSITIF BILINGUE FRANÇAIS - PORTUGAIS DANS LES CLASSES DE CP EN ZONE FRONTALIÈRE DE LA GUYANE FRANÇAISE : ANALYSE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

par Quéren Haplique NUNES DA SILVA¹

Introduction

L'enseignement bilingue en Guyane revêt une importance croissante pour le développement

1- Quéren Haplique Nunes da Silva est étudiante en Master MEEF Lettres Modernes à l'Université de Guyane. Cet article est basé sur les recherches en cours en vue de l'élaboration de son mémoire de Master, encadré par le Professeur Docteur Inga SABINE.

des futurs citoyens français. Nichée au cœur d'une zone frontalière riche, bordée à l'est par le Brésil et à l'ouest par le Suriname, cette région dépasse les frontières physiques pour s'étendre également au domaine linguistique. Cependant, ce qui pourrait être considéré comme un atout se révèle également être à l'origine de préoccupations majeures pour l'éducation, affectant ainsi le profil de lecture des habitants de la région. Les populations non francophones, principalement concentrées le long des cours d'eau frontaliers, contribuent en partie au phénomène de l'illettrisme et aux difficultés d'accès à la littérature.

Le présent article, issu des travaux dans le contexte d'un mémoire de recherche, se concentre sur la frontière entre la France et le Brésil, et plus précisément sur les interactions linguistiques en français et en portugais, ainsi que sur l'évolution de la mise en place de classes bilingues dans cette région. La zone frontalière présente un cas particulier, car malgré les frontières administratives, les populations des deux côtés circulent aisément, partageant leurs structures sociales, leurs réseaux familiaux, leurs célébrations, et surtout, leurs langues. Cette mobilité culturelle et linguistique souligne l'importance de l'éducation bilingue pour garantir que ce flux contribue au développement

culturel et intellectuel des jeunes Guyanais, en les rendant capables de lire et d'écrire dans les langues frontalières.

C'est dans ce contexte que se pose la problématique de recherche suivante : Comment les politiques linguistiques, les représentations sociales et les pratiques pédagogiques influencent-elles la mise en place du dispositif bilingue dans la région frontalière à Saint-Georges de l'Oyapock, et quelles stratégies peuvent être mises en place pour surmonter les défis identifiés et promouvoir une éducation bilingue efficace et inclusive ?

Pour répondre à cette question, les objectifs de cet article permettront de :

1. Analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant de la classe de CP bilingue à Saint-Georges de l'Oyapock, en les situant dans les cadres théoriques du décloisonnement linguistique et de la didactique du plurilinguisme.
2. Identifier les défis et les leviers pour l'enseignement du portugais dans le cadre d'un dispositif bilingue additif, à partir de l'étude de cas de la classe de CP à Saint-Georges de l'Oyapock.

Cet article aborde les enjeux de l'enseignement bilingue à Saint-Georges de l'Oyapock, en Guyane, où les classes bilingues sont en développement. Il examine spécifiquement l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage de la lecture en français et en portugais dans le cycle 2, en première année du cours préparatoire (dorénavant CP) de ces classes. L'enseignement bilingue est crucial dans cette région riche en diversité culturelle et linguistique, située à la frontière entre la France et le Brésil. Cette recherche se fixe comme objectif de réaliser une analyse des politiques linguistiques en vigueur en Guyane et dans la région frontalière, en identifiant les facteurs qui favorisent ou entravent le développement du bilinguisme. Elle s'attachera à analyser les pratiques pédagogiques pour améliorer l'apprentissage de la lecture en français et en portugais dans ces classes. Enfin, elle mettra l'accent sur l'impact et les implications des nouveaux curriculums et du programme d'enseignement des classes bilingues, en identifiant les objectifs et les approches pédagogiques mis en œuvre pour l'enseignement de la lecture en français et en portugais pour évaluer leurs répercussions réelles sur les élèves et leur environnement éducatif.

En outre, cet article vise examiner les discours et les représentations sociales liés au

bilinguisme dans la région, en tenant compte des perspectives des différents acteurs impliqués dans cette entreprise. L'étude de ces discours et de ces représentations sociales concernant le bilinguisme permet de comprendre les perceptions et les attitudes des communautés locales envers l'apprentissage de deux langues. En recueillant des données qualitatives à travers des entretiens, des groupes de discussion et des questionnaires, il sera possible d'identifier les préconçus, les attentes et l'engagement de la communauté éducative et locale. Cette analyse permettra de mettre en lumière les dynamiques sociales et culturelles qui influencent la mise en place du dispositif bilingue.

Ce travail s'inscrit dans une approche sociodidactique, articulant les dimensions de la sociolinguistique éducative et de la didactique du plurilinguisme². Il s'appuie sur l'analyse des

2- Le terme multilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues dans une société, tandis que le plurilinguisme se réfère aux compétences et à l'identité linguistique individuelle. Bien que le terme plurilinguisme soit fréquemment employé dans cet article, il est important de souligner que, dans le cadre des avancées de la politique académique en Guyane vers un enseignement ancré dans une pluralité de langues, les terminologies les plus appropriées relèvent du multilinguisme et du multiculturalisme. En effet, le principe d'unité et d'indivisibilité de la Constitution garantit l'homogénéité des lois, des droits et des devoirs sur l'ensemble du territoire métropolitain et ultramarin. De plus, la République ne reconnaît qu'une seule langue officielle : le français, conformément à son article 2. Consulté sur : Les principes de la République | Élysée

pratiques langagières en classe et des politiques linguistiques entreprises en Guyane, en explorant les pratiques pédagogiques, la formation des enseignants et l'implication des familles. Fondé sur l'approche sociolinguistique, en particulier dans l'axe du bilinguisme en contexte éducatif, ce travail porte sur les pratiques langagières en classe, les dynamiques d'interaction entre les langues et les acteurs (enseignants, élèves, parents), ainsi que les représentations du bilinguisme. Il mobilise également des notions propres à la didactique du plurilinguisme, à travers l'étude des pratiques langagières effectives des élèves et des enseignants, l'impact des représentations linguistiques sur les choix pédagogiques, et la relation entre l'école et la communauté dans un contexte de contact de langues. Les travaux de Meunier (2022), Duchêne (2011), Abendroth-Timer & Henning (2020) et Léglise et Alby (2016) sont mobilisés pour aborder les enjeux politiques et éducatifs de cette étude, en particulier les spécificités du contexte guyanais et les politiques linguistiques mises en œuvre dans la région.

L'enseignement bilingue en Guyane : enjeux et défis

La Guyane se distingue par sa diversité linguistique et culturelle unique, héritée de la diversité de ses peuples et des vagues d'immigration successives (Grenand, 2004). Cette richesse est exacerbée par sa situation géographique, attisant les flux migratoires, notamment en provenance du Brésil. Chaque groupe apporte sa culture, ses langues et ses traditions, contribuant à un creuset linguistique en constante évolution.

Le français, seule langue officielle (Renauld-Lescure, 2000), coexiste avec une vingtaine de langues vernaculaires (Léglise, 2017). Dans le premier degré, plus de deux tiers des élèves ne maîtrisent pas le français avant leur scolarisation. Parmi les langues issues de l'immigration, le portugais occupe une place prépondérante. En effet, environ 7% de la population guyanaise le parle (INSEE)³, et son usage quotidien atteint 10%. Cette réalité est particulièrement marquée dans la région frontalière de l'Oyapock, où se côtoient différentes communautés : Créoles, Amérindiens, Brésiliens, fonctionnaires

3- Consulté le 09 décembre 2024 sur : La diversité linguistique marque chaque pan de la culture en Guyane - Insee Analyses Guyane -

métropolitains, Chinois, Haïtiens, entre autres. Quatre langues dominent : le français, le créole, le palikur et le portugais, également utilisé par certains Amérindiens du côté brésilien du fleuve (Bergounioux, 2007).

Le portugais s'avère également une langue vernaculaire dans cette zone frontalière, du fait de la proximité avec le Brésil et des échanges constants entre les populations. La coopération régionale et les orientations de développement en constante évolution contribuent à renforcer ce bilinguisme. Des accords avec l'état brésilien de l'Amapá, où le français est enseigné dans les écoles publiques (Renauld-Lescure, 2000), et des initiatives locales qui visent à adapter l'enseignement à ces mutations, à réduire le décrochage scolaire et à promouvoir le bilinguisme.

Cependant, l'implantation du système scolaire guyanais s'est inscrite dans un paradigme colonial d'assimilation, ne tenant pas compte des réalités locales (Renauld-Lescure, 2000). Le programme d'enseignement métropolitain, inadapté aux besoins spécifiques de la société guyanaise, a contribué à faire de l'école un lieu étranger aux enfants, accentuant l'exode et la désagrégation familiale. L'insuffisance des politiques linguistiques visant à consolider

l'apprentissage du français et des autres langues locales, dont le portugais, n'a fait qu'aggraver ce sentiment d'exclusion. L'absence d'une vision claire et d'une réelle volonté politique a transformé l'école en un lieu de non-sens, éloignant les élèves au lieu de les intégrer (Renauld-Lescure, 2000).

Il est donc crucial de repenser l'enseignement en Guyane en tenant compte de sa richesse linguistique et culturelle. La mise en place de politiques d'enseignement et de valorisation des langues, l'adaptation des programmes scolaires et la formation des enseignants à la pédagogie bilingue sont des éléments clés pour relever les défis et garantir à tous les élèves guyanais une éducation de qualité. La ratification de la circulaire de Savary pour l'Académie de Guyane en 1986 pour le créole guyanais et plus douze langues de Guyane comme langue des France ont permis le développement des programmes d'enseignement particulièrement bilingues (Alby & Léglise, 2017), tenant compte surtout les élèves créolophones et amérindiens.

L'évolution du système éducatif guyanais témoigne d'une transition notable : du monolinguisme historique vers une approche bilingue, privilégiant désormais le bilinguisme additif. Alors que le bilinguisme soustractif, où le

français remplaçait progressivement les langues locales, a longtemps prévalu, une volonté croissante de valoriser les langues locales tout en renforçant l'apprentissage du français s'affirme. Cette évolution se manifeste par des avancées progressives dans l'enseignement bilingue, telles que l'extension des dispositifs, l'augmentation du nombre de classes bilingues et l'élargissement des perspectives éducatives, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements scolaires. Ces progrès, étayés par des recherches publiées dans des revues scientifiques de référence comme *Langues de Guyane* et par des analyses des politiques linguistiques locales, soulignent l'engagement de la région en faveur d'une éducation multilingue.

Dans le quotidien scolaire, des pratiques langagières plurilingues se développent. Enseignants et élèves utilisent différentes langues pour des raisons variées, comme l'éveil aux langues, la comparaison des structures grammaticales ou l'explicitation du fonctionnement des langues (Alby & Léglise, 2017). Ces pratiques contribuent à créer un environnement d'apprentissage plus convivial et stimulant, favorisant la curiosité envers les langues et le développement de la conscience métalinguistique chez les élèves.

Depuis 2016, l'Académie de Guyane s'est engagée dans une démarche volontariste de développement du bilinguisme additif. L'objectif est de généraliser ce modèle sur la continuité des cycles 1 à 3 dans plusieurs écoles du territoire. À Saint-Georges de l'Oyapock, par exemple, cinq classes bilingues ont déjà été ouvertes avec ambition d'en ouvrir davantage dans la prochaine année scolaire.

Néanmoins, dans cette académie qui a une configuration différenciée, des défis importants subsistent. Selon les études de Meunier (2022), cet effort s'inscrit dans les besoins précis : trois quarts des enfants guyanais n'ont pas le français comme langue première. Les professeurs ne sont pas toujours préparés pour faire face à la configuration plurilingue de la classe et les contenus curriculaires peuvent être éloignés de la réalité des élèves. Cela peut se traduire par un échec scolaire, avec des taux importants pour la moyenne nationale.

Il est important de rappeler que la langue maternelle ne se résume pas à un simple moyen de communication. C'est la première expérience du langage de l'enfant (Launay et Lescure, 2017) et sa première façon de percevoir le monde. C'est à partir de sa langue maternelle qu'il commence à décrire l'autre, à développer

ses compétences grammaticales et à exprimer ses ressentis. Le rapport à la langue maternelle est fondamental et ne doit pas être négligé. Le nier peut s'avérer être une violence symbolique (Meunier, 2022) : une coupure de l'enfant de sa communauté et de sa culture, une source de mal-être et de difficultés relationnelles. Le risque est encore plus grand lorsque la langue maternelle est reléguée au rang de langue seconde ou de langue étrangère. En plus, selon Abendroth-Timer & Henning (2020, p. 27), les apprenants savent souvent quelles langues ils doivent utiliser dans les contextes éducatifs en raison du prestige attribué à certaines langues pour des raisons économiques et politiques. Cela peut entraîner une baisse de confiance en soi des locuteurs multilingues et, par conséquent, une réussite moindre dans l'apprentissage.

Sur le territoire guyanais il a été mis en place le dispositif des ILM (Intervenants en Langue Maternelle) pour répondre à ces défis. Ce dispositif, qui agit principalement dans les communautés amérindiennes et pour les langues et cultures régionales, favorise le développement d'un bilinguisme français-langue régionale.

Meunier (2022) souligne que ce dispositif, depuis sa création dans les années 80, a connu plusieurs évolutions. À l'origine, il s'agissait

de « médiateurs culturels bilingues » formés au CASNAV pour remplacer progressivement la langue maternelle des élèves par la langue de scolarisation. À partir de 2007, le Rectorat a privilégié une formation pédagogique pour rapprocher les deux langues et donner plus de liberté dans le partage des savoirs. Ces mesures sont toujours en cours d'avancement et d'amélioration, en tenant compte des recherches et interventions des inspecteurs.

Le développement du plurilinguisme en Guyane est un enjeu majeur pour l'éducation des élèves. Il implique de dépasser les principes français de l'unité nationale basée sur l'unité linguistique et de valoriser les langues et cultures des élèves. En effet, les enseignants ont été formés d'après une didactique du français comme langue première, ce qui ne les prépare pas nécessairement à un contexte plurilingue d'enseignement (Meunier, 2022). De plus, les préconçus dans l'enseignement tendent à valoriser les langues européennes telles que l'anglais et l'allemand, les associant à des valeurs de succès et de réussite dans un plan économique et international. Or, une formation qui met l'accent sur le plurilinguisme pourrait favoriser l'apprentissage même du français. Cela permettrait de valoriser l'apport culturel des élèves, leur langue maternelle, leur répertoire culturel et leurs compétences métalinguistiques dans les contextes endolingue et exolingue.

Selon la circulaire⁴ relative à l'enseignement des langues et cultures régionales du 13 avril 2017 l'enseignement bilingue français-langue régionale aide les élèves à développer leurs capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles tout en renforçant l'apprentissage du français et en les préparant à d'autres langues. Il vise à améliorer la communication orale et écrite, à promouvoir les aspects culturels liés à la langue régionale, et à renforcer les échanges entre établissements scolaires et solidarités territoriales. La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 réaffirme que l'enseignement des langues et cultures régionales, favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage, peut être dispensé tout au long de la scolarité. Cet enseignement, applicable à plusieurs langues régionales, et dans le contexte de cet article, la langue portugaise, favorise la continuité entre l'environnement familial et social, car plusieurs élèves étudiant à Saint Georges, habitent à Oiapoque, dans le territoire brésilien ou la majorité des échanges sont en portugais, et le système éducatif. Cet enseignement repose sur la parité horaire entre les langues, avec des modalités d'organisation flexibles.

4- Accédée sur : Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Dans ce sens, l'Académie de Guyane a inscrit dans son projet académique 2024-2025 des objectifs qui visent à promouvoir la valorisation de la diversité et l'altérité linguistique et culturelle tout en respectant l'identité multilingue du territoire⁵. L'objectif est de soutenir le développement personnel de tous les apprenants en intégrant leurs ressources linguistiques et culturelles, considérant la diversité comme une source d'enrichissement à protéger contre la discrimination et les préjugés. Selon la revue « Notre école »⁶, l'implémentation du bilinguisme présente plusieurs avantages : des résultats scolaires en moyenne 12% supérieurs aux classes ordinaires, une meilleure acquisition des savoirs et le développement de compétences telles que l'esprit logique et l'analyse. Ces résultats positifs sont en partie liés à l'établissement d'une relation de confiance entre les enseignants et les élèves grâce à l'utilisation de la langue maternelle.

Les classes bilingues sont proposées dès la maternelle et peuvent se poursuivre jusqu'au CM2, voire jusqu'en sixième dans certains collèges. Actuellement, plus de 3120 élèves sont scolarisés en classes bilingues en Guyane, soit une augmentation de 63% en deux ans.

5- Accédé sur : livret-projet-acad-mique-2024-2027-26836_0.pdf

6- Accédé sur : notre-ecole-guyane---n-2-27418_0.pdf

L'enseignement bilingue en primaire en Guyane : une analyse de séance en classe de CP à Saint-Georges de l'Oyapock

Dans le cadre de l'analyse de la mise en œuvre des classes bilingues dans le bassin de l'Oyapock, un cycle d'observations a été organisé à l'école Gabin Roze, ciblant en particulier la dernière classe de CP bilingue implantée. Afin de recueillir des données de terrain, un protocole d'observation et une fiche d'entretien ont été élaborés. Le protocole d'observation a permis de documenter les pratiques pédagogiques et les interactions en classe, tandis que la fiche d'entretien a servi de guide pour les entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants. Il convient de souligner que le cycle bilingue était déjà en place à l'école maternelle, en grande et petite section. Cette classe de CP constitue un projet pilote dont la poursuite est prévue pour une deuxième année en 2025-2026. À ce stade, la classe regroupe deux enseignants bilingues et accueille en moyenne 18 élèves, dont la majorité provient du côté brésilien du fleuve pour suivre leur scolarité du côté français. Les premières observations permettent d'engager une analyse fondée sur les circulaires ministérielles relatives à l'enseignement des langues régionales, ainsi

que sur les cadres théoriques précédemment mentionnés.

Une observation a été effectuée dans la seule classe de CP bilingue de Saint-Georges de l'Oyapock. La séance observée, s'inscrivant dans la thématique « explorer le monde/se repérer dans le temps et dans l'espace », visait l'apprentissage des jours de la semaine et des indicateurs de temps. Le bilinguisme a été mis en œuvre par une alternance des langues : le cours, dispensé en français, a permis aux élèves de répondre ponctuellement en portugais, leurs interventions étant reprises et reformulées en français par l'enseignant. Face aux difficultés d'articulation ou à l'absence de maîtrise du français, certains élèves ont manifesté une préférence pour l'expression en portugais. Le principe de parité horaire, conforme à la circulaire académique du 13 avril 2017, a été appliqué, tout en autorisant une certaine souplesse dans le passage d'une langue à l'autre en cas de difficultés de compréhension. Il convient de noter que cette souplesse se traduit davantage par une absence d'interdiction que par une incitation au mélange des langues, l'objectif étant de minimiser les interférences et de considérer le portugais comme un outil d'aide à la compréhension du français.

L'observation de la séquence pédagogique, dispensée en français, révèle l'utilisation de multiples « bouées transcodiques » (Moore, 1996) dans l'interaction enseignant-élève. L'alternance linguistique, employée par les élèves pour la compréhension du cours portant sur les jours de la semaine et les indicateurs de temps, a servi de signalement des difficultés, sans nécessiter de rectification immédiate. Toutefois, dans le but de favoriser la construction du lexique français chez les élèves, plusieurs de ces interventions en langue première (portugais) ont été reprises et reformulées en français par l'enseignant, interprétées comme des appels à l'aide⁷.

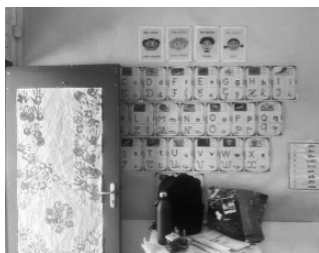
L'alternance linguistique chez les élèves, observée au cours de la séance, s'est intensifiée vers la fin de l'activité, jouant un rôle de maintien du contact et de prévention du décrochage communicatif. Bien que la classe soit bilingue, le projet pédagogique de la journée étant axé sur le français, l'attention et la participation des élèves ont parfois conduit l'interaction vers une communication plus authentique. Cette dynamique a occasionnellement amené l'enseignant à recourir au portugais, établissant à

7- Bien que l'enseignant ait régulièrement reformulé les stratégies de recours au portugais, un élève a manifesté des difficultés persistantes dans l'articulation des mots en français, produisant des énoncés inintelligibles ou répondant en portugais aux reformulations en français.

la fois des alternances relais, quand le besoin de recourir au portugais avait pour but d'éviter les malentendus (utilisé au moment de l'explication de l'activité qui consistait une grille consistant de paires de cases, en haut le jour de la semaine et en bas l'espace pour dessiner un sac à dos. L'activité consistait de dessiner le sac à dos dans les jours que tu vas à l'école. Pour que les élèves n'entravent pas dans leurs réponses à l'écrit l'enseignant a transitionné entre une langue et autre) afin d'inciter les élèves à formuler leurs réponses en français. Des alternances-tremplin ont été aussi repérées, au moment où l'enseignant a reformulé en français les réponses données en portugais pour que les élèves répètent en français. Ainsi, il a utilisé le portugais comme point de départ pour amener les élèves à produire des énoncés en français. L'alternance linguistique sert ici de tremplin pour renforcer l'apprentissage du français en s'appuyant sur la compréhension initiale en portugais.

Ces dynamiques entre les langues, selon García (2009), configurent un bilinguisme émergent, dans la mesure où les élèves, bien que côtoyant plusieurs langues dans leur environnement, s'approprient progressivement la langue française à l'école. Ainsi, les élèves sont exposés simultanément à deux langues dans des environnements sociaux, scolaires ou

familiaux. L'approche du bilinguisme observée en classe révèle une tension entre la volonté de séparer les langues et la nécessité de faciliter la compréhension. La structure des séances, basée sur la parité horaire, et les échanges linguistiques, bien qu'alternés, peuvent suggérer une séparation des langues (Alby & Léglise, 2016). De même, l'organisation spatiale de la classe, avec des affiches en français à l'avant et en portugais à l'arrière, reflète une tension vis-à-vis d'une conception du bilinguisme comme une juxtaposition de monolinguisms (Abendroth-Timer & Henning, 2020), où l'élève doit maîtriser les deux codes avec un minimum d'interférences.



Partie de la salle dédiée au portugais Partie de la salle dédiée au français

Dans un contexte de mondialisation et d'hybridation culturelle et linguistique, les processus de communication évoluent de manière significative (Abendroth-Timer & Henning, 2020). Les élèves et les enseignants

sont exposés à une diversité de langues, de cultures et d'outils de communication, ce qui influence profondément les processus d'apprentissage et les approches pédagogiques. Cette réalité se manifeste clairement dans le répertoire linguistique des élèves, qui présente une hétérogénéité notable. Bien que la majorité des élèves soient lusophones, nombre d'entre eux parlent également le créole guyanais, témoignant de la richesse linguistique de la région.

Cependant, l'accès inégal aux ressources linguistiques, économiques et culturelles se reflète dans les pratiques langagières des enseignants et des élèves, notamment dans les liens entre les macro-contextes d'appropriation et de transmission des langues (tels que les chaînes de migration) et les micro-contextes d'utilisation des langues, centrés sur les réseaux familiaux, scolaires et de pairs (Castellotti & Moore, 2007). Comme l'a souligné le directeur de l'école, certains élèves n'utilisent pas un portugais standard, mais plutôt une variante d'usage, avec un vocabulaire limité à la communication intrafamiliale et intracommunautaire. De plus, le prestige accordé à la langue française pour des raisons économiques et politiques peut entraver la formation d'enfants « double monolingues ». À long terme, cette situation risque d'affecter la confiance en soi et la réussite des locuteurs

multilingues, en particulier ceux issus de l'immigration, face à la diversité linguistique de la région.

Ces premières observations explorent les liens entre les macro-contextes d'appropriation et de transmission des langues (tels que les chaînes de migration) et les micro-contextes d'utilisation des langues, centrés sur les réseaux familiaux, scolaires et de pairs (Castellotti & Moore, 2007). L'étude des réseaux des locuteurs et de leur socialisation linguistique permet de comprendre comment l'appropriation des langues est liée à des formes d'inscription sociale et à la validation d'une expertise sociale et linguistique. Les choix de langues varient en fonction des langues parlées par les parents, du milieu, des interlocuteurs, des moments, des sujets, de l'âge des enfants, des valeurs accordées aux langues, des projets d'insertion et des représentations attachées aux langues et à leurs locuteurs. L'étude des représentations sociales est cruciale pour comprendre l'usage et l'appropriation des langues et pour mettre en œuvre des actions didactiques appropriées.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant dans la séance observée, lui, fort d'une expérience en contexte plurilingue et d'une trajectoire de bilinguisme additif, adopte une posture

compréhensive et adaptée aux besoins de ses élèves. Cette sensibilité aux enjeux linguistiques, soulignée par Doré et Alby (2020) comme essentielle dans la formation des enseignants, se manifeste par sa capacité à intégrer différentes langues dans sa pédagogie. Cependant, l'asymétrie didactique entre le français (méthodes structurées) et le portugais (ressources informelles) révèle une tension. Selon García (2009), un enseignement bilingue efficace nécessite une valorisation équilibrée des langues, afin de favoriser le développement des compétences plurilingues des élèves. L'absence de méthode spécifique pour le portugais limite son ancrage institutionnel et son intégration comme langue d'enseignement à part entière.

Le principal défi identifié par l'enseignant, la production orale en français, met en évidence la nécessité de décloisonner les pratiques langagières (Doré et Alby, 2024). L'utilisation du portugais comme ressource transitoire, dans une approche plus immersive et interactive, pourrait favoriser la prise de parole en français et renforcer la confiance des élèves. L'implication variable des familles souligne l'importance du lien école-famille dans un contexte bilingue. Les suggestions de l'enseignant (association de parents, glossaires bilingues) témoignent de sa volonté de créer des ponts entre les langues et les

cultures, conformément aux principes de García (2009).

En résumé, l'agir professoral de cet enseignant, bien qu'empreint de sensibilité et d'adaptabilité, gagnerait à être renforcé par une meilleure structuration de l'enseignement du portugais et par une diversification des approches pédagogiques, afin de favoriser un bilinguisme additif équilibré et de décloisonner les pratiques langagières, en accord avec les cadres théoriques de Doré et Alby (2024) et García (2009).

En conclusion, cette analyse de cas à Saint-Georges de l'Oyapock a mis en lumière les complexités de la mise en œuvre de l'enseignement bilingue en zone frontalière. Les observations et analyses ont révélé plusieurs dynamiques linguistiques ainsi que des défis persistants en termes de formation des enseignants, d'outils pédagogiques et de représentations sociales. Il est crucial de poursuivre les efforts pour renforcer le bilinguisme additif, en valorisant les langues familiales et en adaptant les pratiques pédagogiques aux réalités locales, afin d'assurer l'apprentissage des élèves et renforcer leur potentiel à la fois en portugais, comme en français.

Conclusion

Cette étude a permis d'explorer les multiples facettes de l'enseignement bilingue à Saint-Georges de l'Oyapock, dans un contexte de diversité linguistique et culturelle unique. À travers une analyse approfondie des politiques linguistiques, des pratiques pédagogiques et des représentations sociales, nous avons mis en lumière les défis et les opportunités liés à la mise en œuvre du bilinguisme additif dans les classes de cours préparatoire.

Les observations de terrain ont révélé la richesse des répertoires linguistiques des élèves, ainsi que les efforts des enseignants pour adapter leurs pratiques à la diversité des besoins. Cependant, elles ont également souligné la nécessité de renforcer la formation des enseignants, de développer des outils d'évaluation adaptés et de structurer davantage l'enseignement du portugais, en lui accordant une place comparable à celle du français.

L'analyse des politiques linguistiques a mis en évidence les avancées notables en matière de reconnaissance et de valorisation des langues régionales, mais aussi les défis persistants liés à la mise en œuvre effective du bilinguisme sur le terrain. Les entretiens avec les acteurs

éducatifs ont permis de mieux comprendre les représentations sociales du bilinguisme et les attentes des communautés locales, soulignant l'importance de renforcer le lien école-famille et de valoriser les langues maternelles.

Malgré les limitations de cette étude, notamment en termes de généralisation des résultats, elle apporte un éclairage précieux sur les dynamiques à l'œuvre dans les classes bilingues de Saint-Georges de l'Oyapock. Elle souligne l'importance de poursuivre les efforts pour développer un enseignement bilingue inclusif et de qualité, qui permette à tous les élèves de s'épanouir dans leur diversité linguistique et culturelle.

En conclusion, cette recherche ouvre des perspectives pour de futures études, notamment sur l'évaluation des compétences en portugais, l'impact des pratiques pédagogiques innovantes, la collaboration entre les acteurs éducatifs et les communautés locales, ainsi que sur l'évolution des représentations sociales du bilinguisme à long terme. Il est essentiel de continuer à explorer ces pistes afin de construire un système éducatif qui réponde pleinement aux besoins et aux aspirations des élèves guyanais.

Bibliographie

Abendroth-Timer, D., & Henning, C. (2020). *Le plurilinguisme en contextes éducatifs : Approches critiques*. Éditions des archives contemporaines.

Alby, S., & Léglise, I. (2016). Bilinguisme et politiques linguistiques en Guyane : regards croisés sur les langues régionales et le portugais. *Langue et société*, (2), 177-195.

Alby, S., & Léglise, I. (2017). L'enseignement bilingue en Guyane : pratiques et représentations en contexte de diversité linguistique. *Glottopol*, (29), 116-133.

Bergounioux, G. (2007). *Le français en Guyane*. Éditions Ophrys.

Castellotti, V., & Moore, D. (2007). *Socialisation et contextes plurilingues : les jeunes migrants à l'école*. INRP.

Daure, M., & Alby, S. (2024). Décloisonner les pratiques langagières par la comparaison de langues en formation des enseignant.es et en salle de classe. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, (24).

Duchêne, A. (2011). *Idéologies linguistiques : représentations et appropriations*. Éditions des archives contemporaines.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Wiley.

Grenand, F. (2004). *La Guyane, une histoire mouvementée*. Éditions Ibis Rouge.

Launay, M., & Lescure, R. (2017). *Langue maternelle, langue de l'autre*. Éditions érès.

Léglise, I. (2017). *Sociolinguistique de la Guyane : propositions pour une didactique contextualisée*. Éditions Lambert-Lucas.

Meunier, J. (2022). *Politiques éducatives et linguistiques en Guyane : de la diversité à l'équité*. Presses universitaires de Bordeaux.

Moore, D. (1996). Les représentations des langues et de leur apprentissage : éléments pour une didactique du plurilinguisme. *Acquisitions et interactions en langues étrangères*, (8), 11-37.

Renault-Lescure, O. (2000). L'enseignement bilingue en Guyane française : une situation particulière en Amérique du Sud. Dans J. Blanquer & H. Trindade (Éds.), *Les défis de l'éducation en Amérique latine*. Éditions de l'IHEAL. <https://doi.org/10.4000/books.iheal.1589>

Sabine, I. (2011). *L'appropriation des langues en contexte plurilingue : le cas de la Guyane* (Thèse de doctorat, Antilles-Guyane).

CONCLUSION

*Les collectifs de travail :
un modèle pour de nouveaux défis*

À travers la diversité des contextes explorés dans ce recueil, qu'ils soient européens, ultra-marins ou transfrontaliers se dessine une conviction forte et partagée : l'intelligence collective constitue un levier fondamental pour répondre aux défis éducatifs contemporains. En plaçant au centre l'idée de coopération, de co-construction et de responsabilisation partagée, les collectifs de travail apprenants offrent un cadre fertile à l'innovation pédagogique, au service de la réussite de tous les élèves.

Loin de constituer une simple modalité d'organisation du travail, le collectif devient ici un espace réflexif et transformateur, où les acteurs – enseignants, personnels éducatifs, travailleurs sociaux, chercheurs, partenaires institutionnels – peuvent construire des réponses contextualisées aux problématiques locales. Ce mouvement s'inscrit pleinement dans les évolutions actuelles des systèmes éducatifs, qui cherchent à articuler une gouvernance plus horizontale avec une capacité renforcée à agir dans la complexité (Barrère, 2013 ; Maroy, 2017).

Les travaux présentés ici montrent que l'innovation éducative naît souvent d'un "agir ensemble" : des communautés professionnelles soudées, engagées dans une dynamique apprenante, sont capables de créer des écosystèmes pédagogiques résilients. Que ce soit dans les marges géographiques ou sociales du système scolaire, l'enjeu n'est pas tant d'imposer des solutions descendantes que de faire confiance à l'intelligence des collectifs de terrain pour inventer des réponses adaptées et porteuses de sens (Tardif & Lessard, 1999 ; Perrenoud, 2001).

Les expériences présentées montrent que l'on n'innove pas seul, que l'élan du changement se nourrit de l'élan des autres, et que les solutions

durables émergent là où les professionnels prennent le temps de penser, d'agir, et d'apprendre ensemble. Il ne s'agit pas de dupliquer des modèles, mais de faire grandir des communautés éducatives capables d'inventer, dans leur diversité, des chemins vers la réussite et l'émancipation (Perrenoud, 2001 ; Tardif & Lessard, 1999).

Ainsi, le collectif devient une manière d'être au monde dans l'école. Il relie les savoirs aux personnes, les territoires aux projets, les incertitudes aux espérances. Il ouvre des clairières de sens dans la densité du quotidien éducatif.

Ce recueil ouvre ainsi une voie : celle d'une école qui « ose » dépasser les cloisonnements traditionnels, décroisonner les rôles et les statuts, et faire du travail en commun une source d'énergie durable. Une école qui, en s'ancrant dans la réalité des territoires, redevient capable de porter une ambition émancipatrice.

LES AUTEURS

Marie-Françoise OLIVIER

Conseillère technique Arts et Culture, expérimentation et innovation auprès de l'inspecteur académique de la Savoie, elle pilote l'UE démarche projet pour le Rectorat à l'INSPE université de Grenoble Alpes.

Thierry DELAVET

Proviseur dans l'académie de Grenoble, intervenant à l'Université de Grenoble Alpes.

Tous deux interviennent dans la formation des personnels d'encadrement de l'éducation nationale notamment dans le domaine du pilotage pédagogique et depuis 2010, ils initient et accompagnent la mise en place de territoires apprenants dans le champ éducatif. Ils ont publié en 2014 chez ESF, dans la collection pédagogies dirigée par Philippe Meirieu, La culture au cœur des apprentissages : Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant.

Carlo COLLOCA

Professeur en Sociologie de l'environnement et du territoire au Département de Sciences Politiques et Sociales de l'Université de Catane, où il enseigne l'analyse sociologique et les méthodes de planification territoriale et occupe le poste de président du CdLM en politique et services sociaux. Il est délégué du recteur à la préfecture de Catane pour les activités de l'Observatoire métropolitain pour la prévention et la lutte contre la pauvreté éducative, l'abandon scolaire et la déviance juvénile. Depuis 2014, il collabore avec l'équipe G124 promue par Sen. arch. Renzo Piano pour le projet « sur les banlieues et la ville qui sera ». Depuis 2019, il est le représentant de la Conférence des régions et des provinces autonomes au département des libertés civiles et de l'immigration du *Ministero dell'Interno*. Dans le cadre du projet Erasmus+, Il coordonne les activités de recherche (analyse socio-territoriale, focus groups, entretiens et questionnaires), réunions d'étude et de travail. Il contribue à l'organisation d'événements culturels pour diffuser les résultats de la recherche, à la rédaction de documents et de produits scientifiques, ainsi qu'à élargir et consolider le réseau des partenaires. Il participe aux réunions transnationales et aux lesson studies. Il est responsable de la réalisation des objectifs du module de travail et de la qualité des résultats.

Licia LIPARI

PhD en Sociologie, (Assistant Professor Tenure-Track) chercheuse en Sociologie de l'environnement et du territoire. Experte dans l'utilisation de programmes de représentation cartographique (SIG) et dans l'analyse spatiale des phénomènes sociaux, elle mène des activités d'enseignement et de recherche sur les thèmes suivants : changements urbains-métropolitains, mobilité et nouvelles formes d'exclusion sociale des populations vulnérables dans les villes contemporaines. Pour le projet *Osez !* elle s'occupe de l'analyse socio-territoriale (recherche, analyse et traitement des données) ; des aspects méthodologiques de la recherche (organisation des focus groups et des entretiens, rédaction des questionnaires) ; elle s'occupe également de déléguer les tâches des autres collaborateurs en fonction de leurs compétences spécifiques (research and field management). Elle contribue à l'organisation d'événements culturels pour diffuser les résultats de la recherche, à la rédaction de documents et de produits scientifiques, tout en collaborant pour élargir le réseau des partenaires. Elle est co-responsable de la réalisation des objectifs du module de travail et de la qualité des résultats.

Valentina PANTALEO

PhD en Science Politique. *Postdoc researcher* en Sociologie de l'environnement et du territoire au Département des sciences politiques et sociales de l'Université de Catane sur le thème « Analyse socio-territoriale et processus intégrés de régénération urbaine pour la prévention et la lutte contre la déviance juvénile à Catane et dans la région métropolitaine ». Elle s'intéresse aux différentes formes de vulnérabilité socio-territoriale et aux processus de régénération urbaine, avec une référence particulière aux mécanismes régissant la durabilité sociale et environnementale au sein des différents régimes de protection sociale.

Membre du groupe de recherche *Osez !* elle collabore à l'analyse et au traitement des données avec une approche *mixed methods* ; elle s'occupe des aspects méthodologiques de la recherche (organisation de groupes de discussion, d'entretiens et rédaction de questionnaires) ; elle contribue à l'organisation d'événements culturels pour diffuser les résultats de la recherche ; elle collabore à la rédaction de rapports de recherche et de publications scientifiques.

Katherine FRAGALA est doctorante en sciences politiques au Département des sciences politiques et sociales de l'Université de Catane et travailleuse sociale spécialisée. Ses recherches portent sur les facteurs liés à la vulnérabilité sociale, en particulier sur les populations fragiles, ainsi que sur les politiques de vieillissement actif et les liens intergénérationnels.

Federico Maria JELO DI LENTINI

est doctorant en sciences politiques au Département des sciences politiques et sociales de l'Université de Catane ; il est diplômé en droit de l'Université d'État de Milan, est habilité à pratiquer le droit et est membre de l'ordre des avocats de Catane depuis 2023. Ses recherches portent sur les études urbaines, la flânerie, la transition juste, les fragilités environnementales liées au changement climatique en cours, avec une référence particulière au phénomène de désertification, à la consommation de sols fertiles et aux politiques de reconversion écologique post-industrielle.

Les deux sont membres du groupe de recherche *Osez !* et ils collaborent à l'analyse et au traitement des données en utilisant une approche de *mixed methods* ; ils contribuent à l'organisation d'événements culturels pour diffuser les résultats de la recherche.

Quéren Hapuque NUNES DA SILVA, étudiante en Master MEEF Lettres Modernes à l'Université de Guyane. Cet article est basé sur les recherches en cours en vue de l'élaboration de mon mémoire de Master, encadré par le Professeur Docteur Inga SABINE.

Gabriella NOCITA est professeure de Lettres et de Latin au lycée « G. Turrisi Colonna » de Catane. Elle fait partie du personnel de direction avec la tâche de soutien organisationnel et didactique. Elle est également responsable de l'enseignement de l'éducation civique et de l'orientation scolaire. Pendant plusieurs années, elle s'est occupée de la formation des enseignants sur les thèmes de l'enseignement des compétences, de l'éducation civique et de l'enseignement numérique. Actuellement, elle fait également partie du groupe de travail de l'institut pour l'internationalisation de l'école.

Anna GRECO est professeure de Sciences Humaines au lycée « G. Turrisi Colonna » de Catania. Qualifiée comme professeure CLIL, elle est responsable du PCTO (Parcours de Compétences Transversales et d'Orientation) engagé dans le projet ERASMUS OSEZ ! Depuis quelques années elle est la responsable de l'école pour la filière de Sciences Humaines

et Sociales. Pendant plusieurs années elle s'est occupée des initiatives d'éducation à la santé de l'école.

Rossana CURRERI est actuellement professeure de Français Langue étrangère au lycée « G. Turrisi Colonna », où elle est également la coordinatrice des activités Erasmus+. Docteur de recherche en études françaises, elle s'est intéressée à la francophonie, à la traduction / traductologie et aux variétés diastratiques, diaphasiques et diamésiques du français. Depuis 2003 jusqu'à 2017 elle a enseigné la langue française à l'Université de Catane.

Nuray SADULOV est professeur de français et d'italien au lycée bilingue « Hristo Botev » de Kardzhali, en Bulgarie. Il est membre de l'Association des professeurs de français en Bulgarie (APFB). Il est en étroite collaboration avec l'Institut français de Sofia en tant que personne de contact pour les questions relatives à l'enseignement de la langue française dans la région de Kardzhali. Il est interprète et traducteur. Il est aussi podcasteur à la Radio nationale bulgare, filiale de Kardzhali. Dans le cadre du projet Erasmus+ il coordonne le travail de l'équipe au sein du lycée et il assure le lien et la communication entre le lycée et tous les partenaires.

Shirin HADZHIEVA est enseignante avec 24 ans d'expérience professionnelle dans le domaine de l'éducation, travaillant au lycée « Hristo Botev » de Kardzhali. Elle a complété un programme de licence avec une spécialisation en langue bulgare et histoire et une deuxième spécialisation en beaux-arts à l'Université « Paisiy Hilendarski » de Plovdiv. Elle enseigne la langue et la littérature bulgares, l'histoire et les beaux-arts, en combinant la formation académique avec l'éducation à la responsabilité.

Nikolina MAVRODIEVA est professeure de langue et littérature bulgares au lycée « Hristo Botev » de Kardzhali, diplômée du programme de licence « Pédagogie de l'enseignement du bulgare et de l'allemand » en 2022 et du programme Master « Tendances modernes dans l'enseignement des langues et de la littérature » en 2024 à l'Université de Plovdiv « Paisiy Hilendarski ». Elle participe activement à des projets éducatifs au niveau national et international, ainsi qu'à des activités parascolaires qui développent le potentiel créatif et intellectuel des apprenants.

Au sein de l'équipe du projet *Osez !* dans le cadre du programme Erasmus+, toutes les deux participent activement à la construction d'un modèle durable d'accompagnement des élèves vulnérables. Leurs travaux portent sur

le développement de matériels et de ressources pédagogiques et sur la mise en œuvre d'approches interdisciplinaires et transdisciplinaires innovantes, dont l'objectif est de prévenir le décrochage scolaire et accroître la motivation à apprendre.

Lilyana STRAKOVA est professeur de pédagogie à la Faculté de pédagogie de l'Université de Sofia « St. Kliment Ohridski ». Elle dirige la faculté en tant que doyenne pour la période 2019-2023, ainsi que le Centre d'éducation civique. Elle a participé à la construction de la méthodologie et à l'analyse des résultats de la première étude nationale représentative consacrée aux raisons de l'abandon scolaire des enfants en Bulgarie en 2006-2007. Depuis 2015, elle est membre d'un jury scientifique chargé d'évaluer les bonnes pratiques pédagogiques pour travailler avec des enfants dans un environnement multiculturel.

Le projet *Osez !* vise à créer un modèle d'interaction famille-école dans le but d'empêcher les enfants d'échouer à l'école et d'abandonner le système éducatif. Dans le cadre du projet, elle fait partie de l'équipe de recherche qui organise et conduit une étude (par le biais de groupes de discussion, d'enquêtes, d'entretiens diagnostiques, etc.) auprès des enseignants, des conseillers pédagogiques, des parents d'élèves

sur la dynamique des relations famille-école et l'efficacité des divers programmes et mesures visant à accroître les résultats scolaires des enfants dans un environnement multiculturel. Elle travaille à l'organisation d'événements publics (conférences et forums) pour présenter les résultats des travaux de recherche dans le cadre du projet, en cours à différents niveaux.

Julieta VELICHKOVA-BORIN,

Docteur en histoire et civilisations de l'EHESS de Paris, Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques, spécialiste en histoire (de l'éducation) et civilisations. Les cours universitaires qu'elle a assurés (Université de Sofia Saint Kliment Ohridski, Nouvelle université bulgare, École doctorale en sciences sociales de l'AUF à Bucarest) : Modèles socioculturels dans les Balkans au XIX siècle, Transferts culturels Europe-Bulgarie au XIX siècle, Problèmes méthodologiques des transferts culturels, Philosophie de l'éducation, Éducation civique, Méthodologie et diagnostique du projet européen : cadre logique et cycle de projet. Dans le cadre du projet *Osez !*, son intérêt scientifique est focalisé sur le rôle et le potentiel des activités périscolaires et extrascolaires pour la réduction du risque d'abandon scolaire. Elle a travaillé sur l'élaboration et la traduction des questionnaires,

sur l'analyse des résultats des enquêtes menées au début du projet pour faire l'état des lieux, ainsi que sur l'analyse de documents officiels contenant des politiques et des stratégies éducatives à l'échelle nationale dont l'objectif est de restreindre l'échec scolaire, sur la traduction de fragments de ces documents au profit du projet *Osez !*. Elle reste focus sur l'élaboration de ressources pédagogiques contre l'échec scolaire qui répondent aux besoins d'apprentissage des étudiants - futurs enseignants.



Funded by
the European Union



Avril 2025

Les Éditions du Reflet

livres et cartes sur-mesure

38570 THEYS

www.edireflet.fr

I.S.B.N.



9 782957 458394