

SOMMAIRE

TRAVAILLER EN ZEP
une exigence accrue d'efficacité

I - CONFERENCES

- Travailler en ZEP** 3
par *Jacky Beillerot*, professeur émérite de l'université Paris X-Nanterre, sciences de l'éducation
- Stratégies et gestes professionnels de professeurs d'école débutants enseignant dans des écoles de milieux défavorisés,** 13
par *Denis Butlen* (IUFM de Créteil)

II - ATELIERS D'ECHANGES

- Freins et leviers de notre action : comment améliorer notre pratique et notre environnement professionnels ?** 21
Quatre ateliers simultanés réunissant chacun les grandes catégories d'acteurs

III - ATELIERS THEMATIQUES

- Atelier 1 : Eduquer et enseigner,** 34
avec Jean-Michel Zakhartchouk, professeur de collège (Cahiers pédagogiques)
- Atelier 2 : Travailler en équipe, un esprit mais aussi des techniques,** 41
avec Philippe Wera, directeur du Centre d'études et de formation pour l'accompagnement des changements (CREFAC)
- Atelier 3 : Apprendre à travailler en ZEP : la formation initiale et la formation continue,** 47
avec Maryse Hedibel, IUFM du Nord - Pas-de-Calais
- Atelier 4 : Travailler sur l'image de la ZEP : faire mais aussi faire savoir,** 58
avec Alain Bourgarel, instituteur

- IV - SYNTHESE ET PERSPECTIVES DE LA JOURNEE** 67
par *Nicolas Renard*, président de l'OZP

INTRODUCTION

Plus qu'au dispositif lui-même, l'OZP s'est intéressé cette année aux acteurs des ZEP-REP, à leur identité et leurs pratiques professionnelles : coordonnateurs - fonction qui n'a pas d'équivalent dans le reste du système éducatif -, responsables de ZEP - personnages-clés du dispositif -, enseignants et personnels de vie scolaire, dont le rôle, essentiel, laisse moins apparaître une spécificité en ZEP.

Toutes les fonctions et métiers de l'éducation ne deviennent pas spécifiques lorsqu'ils sont exercés en ZEP. Cependant, que nous travaillions en ZEP par obligation ou par conviction, que nous soyons acteurs débutants ou chevronnés et quelles que soient les difficultés, les lourdeurs administratives, les blocages ou les tentations du scepticisme ou de la lassitude, nous sentons tous le poids d'une responsabilité beaucoup plus lourde qu'ailleurs, car nous savons que nos échecs éventuels ou ceux du système ne pourront pas être compensés par l'apport d'un entourage familial et social favorisé.

Cette responsabilité peut être aussi un aiguillon. Où et comment, chacun à notre place, du responsable à l'acteur de terrain, allons-nous trouver, inventer et imposer les moyens d'analyser et d'améliorer sans cesse nos pratiques professionnelles, individuelles et collectives, de développer cette exigence de qualité et d'efficacité ? (*). C'est la question que l'OZP a posée aux participants à cette Journée 2004.

Travailler en ZEP, une marque de professionnalisme !

() Soulignons que ce projet et cet effort prendraient tout leur sens dans le contexte d'une réduction sensible du nombre des ZEP, réduction préconisée depuis quelques années par l'OZP.*

L'OZP

La coordination de ces Actes a été assurée par Jean-Paul Tauvel

Conférence

TRAVAILLER EN ZEP

Animatrice : Francine Best

Au cours des rencontres mensuelles de l'OZP reviennent sans cesse des questions sur le travail en ZEP, ses contraintes et ses exigences particulières, et sur les conditions d'un exercice plus efficace des différents « métiers » de l'éducation prioritaire. On s'y interroge également sur l'identité professionnelle, la formation, le profil et la légitimité des différents acteurs. Tous ces thèmes constituent aujourd'hui la trame centrale de cette Journée nationale.

Jacky Beillerot, professeur émérite de l'université Paris X-Nanterre, sciences de l'éducation, a beaucoup travaillé sur la formation des formateurs de tous ordres, et sur la formation continue dans et hors l'Education nationale. Il est aussi l'initiateur et le créateur de la Biennale de l'éducation et de la formation.

Reprenant une par une les questions posées par l'OZP lors d'un entretien préparatoire à son intervention, il livre ici un point de vue sans détours et stimulant sur différents aspects du travail en ZEP.

Intervention de Jacky BEILLEROT

Enseigner en ZEP : un art ou un métier ?

Même si tous les personnels de l'Education nationale ne déclinent pas de la même façon le verbe « enseigner », la traditionnelle question de l'art ou du métier est toujours d'actualité dans le premier comme dans le second degré. C'est l'existence d'un fond culturel français, dans un pays où l'anti-pédagogie est une passion, qui explique la pérennité de cette question. Comme nous sommes dans une situation paradoxale, répondre « c'est à la fois un art et un métier » serait insuffisant.

Vers 1996 ou 1997, c'est à dire à la fin du siècle dernier, le président de la plus grande université scientifique du monde, à New York, a listé ce qui, à la fin du XX^{ème} siècle, restait inconnu. Le premier item de cette liste qui constitue autant de programmes de recherches pour le XXI^{ème} siècle est la méconnaissance des mécanismes de l'apprentissage humain. Il n'existe pas de théorie suffisamment intégrative qui permettrait de comprendre à la fois les mécanismes de l'apprentissage et ceux des difficultés d'apprentissage. A côté de ce constat, des expériences, des réussites multiples et diverses ne cessent de s'accumuler d'une façon linéaire. Mais le nombre de facteurs dont dépend une réussite d'apprentissage, ici une réussite scolaire, est tel que nous sommes incapables encore aujourd'hui de passer du relevé de leur accumulation à une représentation claire et lisible. Si l'expérience révèle un certain nombre de possibilités (et en cela l'expérience des mouvements de l'éducation nouvelle est très riche), les découvertes, y compris celles produites par les sciences sociales et humaines sur tout ce qui concerne l'éducation et l'apprentissage, ne sont pas transférables mécaniquement.

La question de l'art ou du métier concerne les enseignants mais aussi un autre champ, un autre modèle souvent utilisé : le modèle médical. L'idée de créer des entretiens de Bichat de l'Education est à l'origine de la Biennale de l'éducation et de la formation. Très vite, des limites à ce rapprochement sont apparues : le système scolaire ne possède pas l'équivalent des CHU que pourraient être des hôpitaux pédagogiques, ni l'équivalent de la grande spécialisation médicale. Le

pendant de ce corps très particulier que sont, dans le monde entier, les enseignants hospitalo-universitaires, qui assurent le progrès et les transformations nécessaires à notre bien-être et à notre santé, n'existe pas dans le champ de la pédagogie. Nous disposons de pédagogues, qui pourraient dans notre comparaison être les médecins généralistes. Mais si un médecin généraliste qui ne réussit pas à porter un diagnostic ou à guérir son malade peut l'adresser au système hospitalier, l'enseignant lui est seul face aux difficultés. Si aucune société n'a inventé le pendant des enseignants hospitalo-universitaires en matière de pédagogie, c'est peut être que ce n'est pas si évident que cela.

Est-ce que travailler en ZEP consisterait à, ou exigerait de, devenir un super-spécialiste, un super-pédagogue ? Avant de continuer la comparaison avec le modèle médical, il faut se souvenir qu'un médecin généraliste est formé à bac plus 6 ou 7 et que les grands spécialistes de la médecine, qui sont spécialisés dans un découpage très complexe des spécialités médicales, ne deviennent ce qu'ils sont qu'à bac plus 10 ou 15. Comme il est complètement déraisonnable de penser que quinze jours de stage de formation continue puissent égaler une formation de dix à quinze ans, il faut, pour ne pas se leurrer soi-même, se poser la question : la société est-elle prête à investir dans des études si longues pour former de grands spécialistes de l'apprentissage et de l'enseignement ?

Il existe deux contre-exemples à cette difficulté à appliquer le modèle médical à l'éducation :

Le premier se trouve dans le livre « *L'enfant violent : le connaître, l'aider, l'aimer* » (Bayard 2000), dont l'auteur, Jean Dumas, universitaire et professeur clinicien suisse vit aux Etats-Unis depuis une vingtaine d'année. C'est un homme d'une grande modestie, qui ne cache pas ses échecs. Il a créé une des rares cliniques universitaires dont il est le patron. Il y accueille des enfants violents qui lui sont signalés par les enseignants, les parents, les travailleurs sociaux. Pour faire face à la violence des enfants, dont il constate l'expression de plus en plus précocement, il a mis au point un programme d'éducation et de rééducation. Il explique dans quelles conditions son équipe de psychologues et lui même mettent en place une remédiation à la fois éducative et scolaire, dans un temps donné et sur le modèle hospitalier.

Le second contre-exemple est l'ouvrage de Serge Boimare, « *L'enfant et la peur d'apprendre* » (Dunod, 1999). Responsable du centre Claude Bernard, à Paris qui accueille des enfants en très grande difficulté, Serge Boimare est lui aussi clinicien. L'extrême attention et le suprême investissement de l'équipe de psychologues et de cliniciens qui traite le cas d'un enfant, et d'un seul, est frappante. Cette équipe s'occupe d'une personne, en l'occurrence d'un enfant ou d'un adolescent, lourdement, en mettant en œuvre des éducations, des pédagogies, des rééducations extrêmement individualisées qui ont un coût considérable mais qui produisent des résultats.

Travailler en ZEP : un métier identique ou différent ?

Que faudrait-il apprendre pour devenir un spécialiste des enfants ou des adolescents en difficulté d'apprentissage ? De quels savoirs avons-nous besoin ? Lesquels devons nous développer pour devenir des spécialistes ? La réponse est simple : il faudrait pouvoir cumuler deux types de savoirs : ceux issus des recherches des sciences sociales et humaines et ceux obtenus à partir d'un travail sur la modélisation de l'expérience.

Une quinzaine de disciplines des sciences sociales et humaines scrutent depuis une cinquantaine d'années les phénomènes de l'apprentissage. Les savoirs issus des recherches sont très vastes. Les connaissances en matière d'éducation font appel à la philosophie, à la linguistique, à la sociologie, à la psychologie, mais aussi à l'ethnologie et aux neurosciences...pour ce qu'elles nous disent et surtout pour ce qu'elles ne nous disent pas. Même si ces domaines ne s'inscrivent pas dans les préoccupations immédiates des enseignants, elles devraient faire partie de leur culture de base afin qu'ils ne soient pas évacués et écartés des progrès scientifiques.

Le deuxième grand type de savoirs qui permettrait aux enseignants d'atteindre une plus grande spécialisation se trouve dans un travail à conduire sur la modélisation des savoirs issus de l'expérience car ils soulèvent de nombreuses questions théoriques. Les praticiens ont beaucoup de mal à organiser ce qu'ils savent faire, ce qu'ils découvrent, individuellement ou à plusieurs.

Comment fonctionne un nouveau dispositif : les acteurs de ZEP « oubliés du système » ?

Il est possible de considérer (même si ce point de vue est contestable) que l'on peut travailler de deux manières différentes, dans la routine et la répétition ou dans la créativité.

Bien que reposantes, la routine et la répétition sont les signes d'une dépression psychique et d'une régression. Elles constituent un investissement minimal, auquel chaque adulte a droit. Cependant, une activité pleine et entière renvoie à des pratiques pensées, réfléchies, analysées, discourues. Une action, comme un dispositif, quel qu'il soit, ne peut vivre seule sur sa lancée. Transposez cela à ce que vivent les ZEP actuellement : ce n'est pas parce qu'il y a eu une initiative en 1981, puis des relances, que le dispositif peut continuer à fonctionner. Il faut que ses acteurs l'investissent et le portent individuellement et collectivement. Or vous avez été et vous êtes encore dans une situation politique qui fait de vous « les oubliés du système ».

Si vous réfléchissez à ce qui se passe dans ce pays depuis la seconde guerre mondiale, vous voyez comme moi que, contrairement à ce que certains disent, l'Education nationale n'est pas inerte. Des initiatives et innovations considérables et en tous genres ont vu le jour ces soixante dernières années.

Globalement, les événements se déroulent toujours de la même façon. Lorsqu'il y a identification d'un problème, il y a peu de temps après une tentative de résolution par l'invention, en général, d'un nouveau dispositif. Ainsi, on a inventé les psychologues scolaires, les infirmières, les travailleurs sociaux, la formation continue, les GRETA, les COP, etc. Un tout petit nombre de personnes (un politique, un directeur de cabinet, quelqu'un nommé par le président de la République, etc.) met toute son intelligence et sa volonté au service de la création de ce nouveau dispositif. Des moyens sont attribués pour le faire vivre. C'est la période pionnière. Tout se réalise dans l'enthousiasme et dans le militantisme. On a l'impression qu'il se passe quelque chose d'utile. Mais la fonction du créateur est de créer et non d'accompagner sa création. Son successeur au pire saborde le dispositif, au mieux le laisse en l'état vivre sur sa lancée, puis petit à petit s'étioler car il est rarement la priorité du nouveau politique qui arrive. Il ne reste alors que les acteurs pour faire vivre le dispositif dans un contexte de déshérence politique. Très vite, ils ne savent plus comment faire et quels sont leurs rôles. Les acteurs sont alors abandonnés et deviennent des oubliés du système. S'ils ont obtenu un certain nombre d'avantages matériels, ils s'y attachent mais ils ne sont plus soutenus ... et le même phénomène se répète à chaque dispositif nouveau.

Il existe en fait deux niveaux au fonctionnement d'un dispositif : celui de l'investissement individuel des acteurs et celui de l'investissement collectif. Les acteurs, s'ils ne peuvent que revendiquer, demander, exiger qu'un dispositif soit politiquement pensé, ne peuvent réfléchir que de leur place, qui n'est pas politique. Dans le cadre de cette analyse, la manière dont les dispositifs et en l'occurrence les ZEP peuvent être réinterrogés et réappropriés nous fait rencontrer deux mots banaux mais essentiels : le mot de projet et celui d'innovation.

L'anticipation, la mise en perspective font qu'un dispositif continue d'être pensé, donc d'exister. La manière dont les lycées autogérés ont été créés à l'initiative d'Alain Savary et de Gabriel Cohn-Bendit, et surtout leur capacité à se renouveler en permanence depuis plus de vingt ans sans se transformer radicalement, est un exemple probant de pérennité dynamique d'un dispositif : recevoir des adolescents a obligé les équipes enseignantes à s'adapter et à procéder à une mise à jour permanente de leur réflexion.

Travailler à plusieurs ou travailler en équipe ? Identité collective et bénéfices

Travailler à plusieurs n'est pas la même chose que travailler en équipe. Travailler à plusieurs signifie vouloir chercher et donc essayer de trouver sa propre participation à une identité collective pour soi et vis-à-vis des autres. Chacun de nous a une perception individuelle de cette identité collective. Or qu'est-ce que l'identité collective d'une Zone d'Éducation Prioritaire ? Parce que ce ne sont pas les mêmes personnes qui y travaillent, parce que ce ne sont pas les mêmes histoires, parce que ce ne sont pas les mêmes partenaires, etc., l'identité collective de la ZEP A n'est pas celle de la ZEP B. Pour construire ces identités collectives et singulières, un ensemble de personnes doit approfondir les métiers et les fonctions que les uns et les autres occupent dans le dispositif, travailler sur les rôles et les statuts de chacun. Pour que l'identité collective fonctionne, ce qui n'exclut pas évidemment les tensions et conflits, il y a des verbes d'action qui doivent être interrogés et qui ne peuvent pas être réduits à la définition du dictionnaire. Il faut se demander lorsqu'on travaille à plusieurs, collectivement, ce que signifient piloter et coordonner et à qui est dévolue chacune de ces fonctions, quelles en sont les frontières.

Pour répondre à ces questions, il ne faut pas craindre d'aborder le thème des bénéfices et de se demander : l'identité collective produit-elle des bénéfices et pour qui ? L'identité collective engendre de nombreux bénéfices, en particulier avoir du plaisir à travailler ensemble, à être en groupe, à réussir un certain nombre d'actions. C'est un plaisir qu'il est possible de partager avec d'autres. Il est de l'ordre du renforcement narcissique bien que n'étant pas identique au plaisir individuel.

Le second bénéfice produit est le développement en soi de son état d'adulte, c'est à dire de ses capacités psychiques et intellectuelles dans le rapport avec les autres, et donc avec ses pairs. Il existe encore un autre bénéfice pour le développement de l'identité individuelle qui n'est peut être pas remarqué immédiatement : seul le travail à plusieurs permet de récupérer du pouvoir sur ses actes, car, si nous n'avons pas tout pouvoir sur nos actes, nous en avons cependant beaucoup.

Le travail à plusieurs et la construction d'une identité collective qu'il engendre ne sont pas linéaires. Il y a des moments où l'aspiration à vivre à plusieurs collectivement est forte, et il y a des moments de régression. En ce moment, nous vivons une période d'hésitation sociale : il y a dans le système scolaire tension entre le désir du travail collectif et celui du travail individuel. Le fait que les projets d'établissement n'aient pas connu le développement et la réalité que l'on pouvait espérer (un certain nombre de projets d'établissements sont des coquilles vides) interroge. Certains auteurs pensent que nombre d'enseignants sont réticents au projet d'établissement parce qu'un engagement dans la vie collective d'un établissement impose des contraintes, du travail, du temps et que ce sont autant de choses qui ne bénéficient pas à un investissement personnel.

Comment recruter en ZEP ?

Travailler à plusieurs renvoie, en ZEP, à la question du « comment recruter ? ». Un certain nombre d'auteurs estiment que l'organisation du travail traverse une phase de très grandes transformations. L'existence de postes de travail impliquerait que les travailleurs les investissent avec un projet individuel, qu'ils se montrent volontaires et qu'ils s'engagent beaucoup. De tels changements font peur car ils peuvent conduire à de nouvelles exploitations et à l'accroissement du niveau des normes et produire ainsi de nouveaux exclus. La question du niveau d'exigence et d'engagement par rapport à un poste de travail, en l'occurrence par rapport à un poste en ZEP, n'est pas une question réservée à quelques professions. Elle est valable pour l'ensemble des nouvelles situations de travail.

De ce point de vue, il serait intéressant de regarder ce qui se passe dans les pays nordiques, qui passent pour être plus avancés que nous en matière d'éducation et de scolarité. Comment les enseignants investissent-ils leur poste de travail ? Il faudrait regarder également du côté des mouvements d'éducation nouvelle ce qu'ils nous disent de l'investissement des collègues et comment ils l'expliquent. Il faudrait aussi observer le fonctionnement du recrutement dans les systèmes d'enseignement autres que celui de l'Education nationale (les enseignements privés mais aussi les enseignements publics qui ne relèvent pas de l'Education nationale). La constitution d'une petite cartographie à partir de ces observations nous permettrait de comprendre qu'un recrutement fait à partir d'un système de points et d'attributions obligatoires est un obstacle à la constitution d'un travail en équipe. Il est nécessaire d'inventer une façon de recruter qui ne soit pas uniquement mécanique et automatique, mais qui ne soit pas non plus que de l'ordre du désir d'une bande de copains de travailler ensemble. Il y a probablement à s'interroger sur des solutions intermédiaires, qui existent déjà.

Les motivations et le coût du travail en équipe

Pour pouvoir travailler en équipe d'une façon dynamique et dense, il y a un certain nombre de conditions qui impliquent un engagement du ou des acteurs et un accueil pour intégrer les nouveaux. Cela revient à dire que travailler en ZEP nécessite d'assumer une certaine part de militantisme. Militant de quoi ? Pas obligatoirement comme dans le passé, comme jadis, pas nécessairement non plus avec de grands idéaux idéologiques mais en croyant simplement à ce que l'on fait. A partir de ce moment là, il est possible de chercher à construire une forme de militantisme à plusieurs. Il y en a de très nombreux exemples.

Pourquoi, bien que le travail en équipe soit préconisé depuis soixante-dix ans par tout le monde, ne le rencontre-t-on que très rarement ? La réponse est simple : c'est parce que c'est difficile. Il n'y a de travail en équipe que de la part d'un groupe de personnes unies dans une tâche commune, ce qui pose déjà beaucoup de questions. Quelle est la tâche commune ? Qui la définit ? Et, évidemment, comment ces personnes se sont-elles retrouvées ? Le travail en équipe implique la supériorité de la coopération sur la division, ce qui ne va pas de soi. Si on ne pense pas que coopérer à plusieurs est plus efficace que de travailler seul, il n'y a aucune raison de travailler en équipe. D'autre part, le travail en équipe ne se décrète pas. Il n'y a travail en équipe que de par la volonté des équipiers de travailler ensemble au minima. A partir de ce moment là, il faut aussi de la technique.

Voici un exemple : celui des réunions. Dans notre système éducatif, les réunions sont des catastrophes. Il n'y a pas un chef d'établissement sur dix qui sache animer une réunion. Or le travail en équipe passe par la réunion. Cela s'apprend. Il faut que les réunions soient dynamiques, vivantes, bien animées, productives, efficaces, qu'elles commencent à l'heure et s'arrêtent toujours avant l'heure fixée. Si la réunion est mal conduite, si personne ne sait l'animer, le travail en équipe se dilue, se perd.

Un collègue a fait une thèse sur une école publique originale depuis vingt-cinq ans, l'école des Bourseaux, en étudiant l'évolution de cette équipe et les problèmes qu'elle a rencontrés. D'après lui, l'analyse des fonctionnements et des dysfonctionnements des groupes et des équipes permet de mettre en lumière deux phénomènes : un individu peut s'engager dans un processus créatif quand les formes d'organisation lui offrent une marge de liberté et donc une part de pouvoir, non pas tant de pouvoir sur les autres mais de pouvoir sur ce qu'il fait. Le deuxième phénomène repéré est que, pour comprendre ce qui se passe, il faut enrichir la définition de l'équipe pédagogique. Elle ne peut exister que s'il s'agit d'un groupe de travail composé d'individus égaux unis par une personne centrale, des individus liés par un projet commun et qui forment ensemble un espace symbolique nécessaire au travail psychique de chacun et du groupe. Qu'est ce qui fait courir un enseignant qui

s'engage en équipe dans un changement significatif de l'école ? La réponse à cette question est, selon notre auteur, que le moteur de l'engagement dans une école pas comme les autres – et les ZEP c'est bien un peu cela – s'appuie sur des désirs, désir de création et désir de vivre, c'est-à-dire un désir de réalisation de soi et une demande de reconnaissance comme sujet autonome. Le désir d'exister, qui peut s'entendre comme désir d'appartenance et quête d'affiliation, conduit au désir de trouver un sens à ce que l'on fait et à ce que l'on est.

Le travail en équipe est donc possible mais il est coûteux et pas seulement en temps. Le problème est de savoir avant de s'y engager ce qu'il va coûter au psychisme : le frottement des humains entre eux crée des tensions, de la chaleur, de l'agressivité, qu'il faut réguler. Comme une véritable propédeutique du travail en équipe n'est pas suffisamment assurée, ces phénomènes font peur.

Les effets pervers et la notion de non-nuisibilité

La notion de perversion bureaucratique recouvre plusieurs phénomènes. On a découvert, il y a vingt ou trente ans, qu'une action produit de l'attendu mais qu'elle produit également des effets pervers, pas toujours attendus, très déroutants, parce que l'on est confronté au mythe de Sysiphe. Les exemples sont si nombreux que les Américains ont inventé à partir de ce constat, et pour des dispositifs sociaux, le concept de « non-nuisibilité ». Avant de mettre en place un dispositif, ils tentent de savoir s'il ne va pas être plus nuisible que rentable. Ils ont décidé qu'à partir du moment où celui-ci ne nuisait pas, il était rentable. Ensuite la question du bénéfice et du degré d'efficacité se pose.

Actuellement un certain nombre de travaux disent qu'il n'est pas évident que le dispositif ZEP ne nuise pas, de la même façon qu'on le dit pour nombre de dispositifs d'aide scolaire ou sociale. Les chercheurs utilisent en effet ce principe de « non-nuisibilité » dans leurs travaux. Les médecins, eux aussi, le manient constamment. La réflexion éthique et morale a de ce fait considérablement progressé. A ce stade, il est donc possible et même souhaitable de se demander si la mise en place d'un dispositif n'est pas plus nuisible que bénéfique, et si oui à quel niveau. A partir du moment où 25% d'élèves sont en ZEP, il n'est plus possible de parler d'exception. Cependant, si ce n'est plus un dispositif d'exception, comment peut-on le qualifier ? Quelle est son identité ? Les politiques et les administrateurs qui ont étendu le dispositif ZEP à partir de critères techniques, démographiques etc., et avec les moyens y afférents, avaient très certainement de bonnes intentions. Mais il se trouve que l'étendue d'un dispositif mis en place a aussi un effet : si 25% des élèves sont scolarisés en ZEP, cela veut dire que 25% d'établissements sont en perdition et que la ségrégation s'accroît d'autant.

Il faut absolument réfléchir à ce phénomène et militer pour une redéfinition des ZEP qui soit plus serrée, plus aiguë ; je sais d'ailleurs que c'est là l'une des positions essentielles de l'OZP.

Par ailleurs, que nous ayons accepté que les dispositifs pour des élèves en difficulté s'appellent des zones est scandaleux. Lorsque l'on aime les mots, lorsque l'on y est attentif, il n'est pas possible d'imaginer que le mot « zone » soit valorisant, car les effets pervers sont aussi dans les mots et leur signification symbolique n'est pas mesurable.

Les quatre niveaux de l'évaluation

Depuis vingt-cinq ans, de grands progrès ont été accomplis dans le champ de l'évaluation. Cependant, il est nécessaire de progresser encore car, à terme, il faudra évaluer toutes les activités humaines et sociales, tout simplement parce que les besoins croissent plus vite que les budgets. Il est donc normal que les citoyens et les politiques se posent la question de la rentabilité d'un

système, d'un fonctionnement, d'un dispositif. Il est indispensable de s'engager intellectuellement et hardiment dans les procédures et processus d'évaluation.

Le conseil national de l'innovation s'est préoccupé de savoir ce qu'étaient les innovations dans le système scolaire. Personne n'a pu répondre à cette question. Une première enquête, suivie d'une seconde, bien qu'inachevée, a donné un certain nombre de résultats. Aussitôt la question « comment évaluer les innovations ? » est apparue. A cette occasion, une toute petite découverte a été faite : les problèmes d'évaluation ne sont pas que des problèmes techniques. Bien entendu il y a une dimension mathématique de l'évaluation mais c'est la position de l'évaluateur qui est déterminante. Il est apparu que, pour évaluer un dispositif, il ne fallait pas moins de quatre regards différents, qu'il faut ensuite synthétiser. Qui s'empare de ces quatre évaluations et pour quoi faire ?

Il faut apprendre aux praticiens, individuellement et collectivement, à avoir le souci de l'évaluation de leurs actions et de leurs activités. A la question « est-ce que ça marche ? », les innovateurs répondent trop souvent : « ça va mieux ». Ils traduisent ainsi leur contentement mais ils n'apportent pas de réponse à la question posée. Or il faut arriver à expliciter les effets et analyser les résultats de son action : est-ce que les élèves apprennent mieux, et quoi, en faisant ceci ou cela ? Car l'important dans un acte d'enseignement, c'est que l'apprenant apprenne ce que je veux qu'il apprenne. S'il apprend plus, tant mieux, mais il faut au moins qu'il apprenne ce que je souhaite qu'il apprenne. Le praticien est le seul qui peut avoir son propre niveau d'évaluation. Il a le devoir et le droit d'évaluer son action .

Il existe une deuxième évaluation, celle que l'on peut pratiquer entre soi, entre pairs. Les mouvements d'éducation nouvelle la pratiquent fréquemment. Le fait d'être entre pairs, entre acteurs de même niveau intellectuel qui peuvent échanger en toute connaissance de cause, sans rapport hiérarchique, la rend très exigeante mais aussi très efficace.

La troisième évaluation pratiquée, l'évaluation par la hiérarchie, est tout à fait légitime. Il est normal qu'une grande administration évalue ses activités par l'intermédiaire de ses corps d'inspection, à condition que ce ne soit pas la seule évaluation pratiquée.

L'évaluation conduite par des acteurs extérieurs à l'action (universitaires, chercheurs, consultants etc.) qui ne sont pas impliqués dans la mise en œuvre de l'activité qu'ils évaluent est la quatrième source de l'évaluation.

Lorsque ces quatre types d'évaluation existent, il faut encore déterminer qui s'en empare et dans quelle optique. Les grandes enquêtes sur le niveau des élèves sont de mieux en mieux faites. Cependant, le ministère est très conscient qu'elles n'ont été réalisées que pour inviter les établissements et les enseignants à utiliser les résultats dans le but de mesurer l'écart entre un niveau moyen et leur propre résultat et éventuellement de faire évoluer les pratiques pédagogiques. Or, pour l'instant, cela ne se fait pas.

Les Américains ont mis en place, depuis très longtemps, des agences, indépendantes les unes des autres, à qui les gouvernements commandent des évaluations. Sur un grand programme, le gouvernement mandate deux ou trois agences en parallèle. Le contrat signé contient un codicille qui spécifie que les agences signataires s'interdisent de communiquer entre elles et de se transmettre des données. Ainsi l'indépendance et la spécificité de chacune sont préservées. Elles peuvent poursuivre individuellement leur raisonnement jusqu'à son terme puis remettre leur rapport au gouvernement qui se chargera de la synthèse des travaux. La production de la connaissance évaluée se fait selon des règles relativement strictes qui sont connues des différentes agences.

Les effets de la réduction de la taille des classes

Les numéros 140 (« ZEP : vingt ans de politiques et de recherches », juillet-septembre 2002 ») et 146 de *La Revue Française de Pédagogie* présentent une note de synthèse extrêmement dense, un peu lourde, sur la recherche en éducation et les ZEP en France qui est une mine d'informations. Deux ou trois membres de votre association pourraient lire cette étude d'une centaine de pages et en faire un résumé que vous pourriez diffuser. Dans le même numéro 146, un article fait le point sur les effets produits sur les élèves de cycle 3 par la présence d'un maître supplémentaire par classe. L'analyse montre que, sur les 277 mesures différentes du lien entre taille de la classe et performance des élèves, seulement 28% sont significatives, 15% concluent à un lien négatif et seulement 13% à un lien positif. Ce résultat incite à dire que la réduction de la taille des classes peut avoir des effets positifs mais seulement sous certaines conditions, que la recherche doit encore déterminer. En fait, plus d'enseignants ou moins d'élèves par classe aujourd'hui, en dépit des évidences, n'induit pas automatiquement des effets positifs. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut rien faire en ce domaine, mais qu'il est nécessaire d'adjoindre à cette mesure un dispositif d'évaluation qui permette d'ajuster, de corriger les effets produits, de se demander pourquoi ça ne se passe pas comme on veut, car, s'il est plus difficile d'enseigner aujourd'hui qu'hier, il est sans doute beaucoup plus facile de le faire maintenant que demain.

Autres indications bibliographiques

- « L'évolution de la notion d'adulte », dossier de la revue *Savoir*, n° 4.
- « Réussir ses apprentissages à l'école et au collège », *La nouvelle revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaires*, n° 25, premier tr. 2004

Débat

Dans la limite du temps disponible, Jacky Beillerot répond ensuite aux questions posées par la salle.

Q : Sachant que le système scolaire accueille des enfants d'âges très différents (de deux à seize ans), la question du nombre d'enfants par classe ne peut-elle pas être nuancée ?

R : Ce sont les éléments d'informations et de connaissance dont on peut disposer en amont, avant de prendre des décisions, qui m'intéressent. De quels moyens se dote-t-on ? Notre administration centrale est très bonne et possède un nombre important d'informations. Le nombre de rapports, de données qui est diffusé est considérable. Cependant, les mesures prises ne sont pas toujours adéquates. Il faudrait sans doute affiner davantage les données, choisir les plus pertinentes et ne pas lancer des mesures sur la simple incitation du politique.

Les chercheurs font des évaluations « post » mais ils n'aiment pas faire des pronostics « ante », parce qu'ils n'ont pas les instruments mais surtout parce que l'on ne peut pas chercher sur ce qui n'existe pas. La faisabilité d'une mesure relevant du champ des sciences sociales et ou humaines n'appartient donc pas à la science, contrairement à ce qui se passe dans le monde industriel et technique : quand des ingénieurs font des études de faisabilité sur tel ou tel moteur, ils font des études techniques et scientifiques. Mais le fonctionnement de la société ne peut pas se comparer à celui d'un moteur.

Q : Vous n'avez pas évoqué une autre dimension de l'évaluation, celle faite par les usagers. Pourquoi ?

R : Des agences américaines y travaillent. En France, la question n'a pas encore été posée. Il s'agit en effet de s'interroger sur ce concept de l'évaluation par les usagers. S'il y a nécessité d'avoir l'avis des usagers lorsqu'il y a un problème, leur avis constitue-t-il une évaluation ?

Depuis plus de dix ans les étudiants devraient évaluer leur université, leur enseignement, leurs enseignants. Pour l'instant rien ne se fait. Cependant il faudra bien un jour se conformer à ces pratiques qui sont déjà mises en œuvre dans les pays anglo-saxons.

Il ne faut pas oublier que les services publics se sont toujours développés en partie contre eux-mêmes, bien qu'un certain nombre d'évolutions interviennent depuis quelque temps : les agents de la poste, par exemple, sont formés maintenant à l'accueil des usagers.

Q : Quelle définition donneriez-vous du verbe « coordonner » ?

R : Je ne peux pas vous répondre. Je suis frappé par le fait que les mots majeurs de l'activité sont des mots très mal pensés, peu pensés. Un vocabulaire flou ne permet pas de travailler correctement car, alors, les rapports de pouvoir sont laissés à l'état sauvage. Rien ne remplace le fait que les membres de l'équipe se mettent d'accord sur la définition des mots, qu'ils en parlent avec l'environnement.

Q : On parle de plus en plus souvent du « malaise enseignant ». Qu'en pensez-vous ? Existe-t-il actuellement une véritable sociologie du monde enseignant ?

R : Il existe de très grands et bons travaux sur les enseignants du 1^{er} et du 2nd degré. En particulier, l'évolution de la composition sociologique des enseignants, leur origine sociale, est bien connue.

Je ne suis pas certain que ce terme de malaise enseignant recouvre quelque chose de précis. Je pense que ce malaise est en partie construit par les médias. Il y a, certes, des enseignants en difficulté. Ce qui est intéressant, c'est de penser qu'être enseignant en ZEP est plus fatiguant qu'être enseignant ailleurs. Pour autant, le turn-over dans les ZEP n'est pas supérieur à ce qu'il peut être autre part. Les choses ne sont pas aussi simples que les grandes catégories d'opinion nous le font penser.

Un corps social n'existe dans son identité collective que par ses organisations. Or les enseignants, en dehors de leurs organisations syndicales, ne sont pas représentés en tant que tels. Pour connaître les enseignants, on est renvoyé à la sociologie des organisations syndicales et des syndiqués. Il serait donc très utile que l'on puisse disposer de travaux très précis sur les différentes catégories d'enseignants.

Compte rendu rédigé par Claude Vollkringer

DISPARITION DE JACKY BEILLEROT

Nous avons appris avec beaucoup de tristesse à la rentrée par la presse le décès de Jacky Beillerot survenu le 1^{er} septembre 2004 à l'âge de 64 ans..

Jacky Beillerot connaissait peu l'OZP et n'avait pas travaillé sur les ZEP, mais en nous adressant à lui nous savions qu'il apporterait un regard original, distancié, pertinent et direct sur la façon de travailler en ZEP. Et en effet son intervention a passionné et marqué l'assistance et a souvent servi de référence au cours des ateliers de la journée.

Le Monde du 11 septembre 2004 rappelle longuement le « rôle essentiel qu'a joué dans la communauté des sciences de l'éducation » « cet incomparable praticien de l'enseignement et de la formation » et, après avoir souligné sa capacité d'écoute, sa disponibilité et son humour, conclut : « Une pensée mais aussi indissolublement une éthique personnelle, en sa profonde humanité ».

Sur sa chaleur humaine, sa modestie et son humour, nous voudrions apporter en guise d'hommage un simple témoignage anecdotique. Atteint la veille de son intervention à l'OZP par une subite extinction de voix, heureusement en partie résorbée le lendemain matin, Jacky Beillerot avait avancé devant l'auditoire que « c'était la liste des questions posées par l'OZP qui l'avait laissé sans voix ». Quelques semaines plus tard, il répondait à l'envoi pour accord du texte de son intervention par ces mots tout aussi naturellement cordiaux : « Vous avez transcrit et donc écrit bien mieux ce que j'ai dit. Ce n'était pas une aphonie passagère qui m'inhibait, c'était aussi vous tous, tant plus savants que moi ».

L'OZP présente à sa famille et à ses proches ses condoléances les plus sincères.

Conférence

STRATEGIES ET GESTES PROFESSIONNELS DE PROFESSEURS D'ECOLE DEBUTANTS enseignant dans des écoles de milieux défavorisés

Animatrice : Michèle Théodor

Denis Butlen est maître de conférences en didactique des mathématiques à l'IUFM de Créteil. Il a conduit, avec Marylise Pelletier et des professeurs des IUFM de Créteil et de Rouen, une recherche qui s'inscrit dans la problématique très générale des liens entre enseignement et apprentissage. Nous lui avons demandé de la présenter pour constituer le pôle plus proprement pédagogique et didactique de cette Journée nationale consacrée à « Travailler en ZEP », en pendant à la conférence de Jaky Beillerot du matin.

Intervention de Denis BUTLEN

Ce travail voulait élucider ces liens dans le cadre particulier de l'enseignement des mathématiques par des professeurs polyvalents, à l'école élémentaire dans des zones dites sensibles.

Pour cela les auteurs se sont intéressés :

- à l'environnement mathématique dans lequel les élèves de REP sont placés, aux itinéraires cognitifs qui leur sont offerts dans cette discipline, aux apprentissages potentiels que les activités proposées peuvent permettre de réaliser ;
- à l'activité du professeur considéré comme professionnel exerçant un métier, ce qui implique une analyse de ses choix d'enseignement et un repérage des contraintes diverses auxquelles il est soumis, des habitudes de la profession, des éventuelles marges de manœuvre qui lui restent, de la manière dont il investit le quotidien.

Les classes observées (cinq CP, un CE2, un CM1, un CM1/CM2, deux CM2), réputées difficiles, font partie de ZEP de l'académie de Rouen et de Créteil. Parmi les dix enseignants qui ont accepté d'être observés dans leur classe, trois sont débutants, les autres ont entre cinq et dix ans d'ancienneté. Les classes se caractérisent notamment par la violence ou l'inhibition de nombreux enfants, même très jeunes, l'introduction dans le champ scolaire de règles de vie et de comportement « de la rue », des conditions de vie pour certains élèves parfois très défavorables, contradictoires avec le « métier d'élève ».

Cadrage théorique et méthodologique

La recherche conduite est de type « clinique ». Ce qui nous intéresse avant tout, ce sont les logiques qui sous-tendent les choix des professeurs. Les résultats n'ont donc pas de prétention statistique. Les observations se sont déroulées sur un temps long (deux à trois ans).

Pour restituer la complexité des pratiques observées, nous reprenons le découpage, en termes de composantes, proposé par A. Robert (2001) : composante cognitive, médiative, personnelle, sociale, institutionnelle.

Nous analysons l'activité du professeur d'un double point de vue : d'un point de vue global (nous caractérisons les éléments communs aux stratégies mises en œuvre par les enseignants) et d'un point de vue analytique (nous étudions en détail les grands moments de l'activité de l'enseignant relatifs aux processus de dévolution, de régulation, d'institutionnalisation). Nous décomposons

l'activité du professeur en activités plus élémentaires : d'une part les gestes professionnels, et de l'autre des « routines ».

Cinq grandes contradictions inhérentes à l'acte d'enseigner

Les premiers résultats rendent compte de l'existence de contradictions nombreuses auxquelles les enseignants sont soumis:

- une contradiction entre une logique de socialisation des élèves et une logique d'apprentissage. Le projet d'éducation (former un citoyen) et celui d'enseignement (faire apprendre à ce même citoyen ce que sont les mathématiques) entrent en concurrence à deux imitations d'un modèle présenté par le maître. Ils prennent des indices de surface ou recherchent des analogies entre exercices, adoptent une attitude d'attente pour recevoir de l'aide niveau. Cette contradiction se manifeste dans l'antériorité ou la simultanéité de ces deux projets et dans le temps qui est consacré à chacun d'eux. En général, lorsque des enseignants en REP n'arrivent pas à dépasser cette contradiction, ils partent.
- Une contradiction entre une logique de réussite immédiate et une logique d'apprentissage. L'enseignant a la volonté de mettre les élèves en situation de réussite, il aplanit des difficultés il simplifie et fragmente des tâches proposées, il privilégie les activités algorithmisées, il étaye ses propos de façon importante, il valorise systématiquement le travail effectué. Les élèves, eux, refusent de se confronter à « du nouveau », travaillent par. La maître et les élèves s'installent dans une logique de réussite à court terme plutôt que d'apprentissage à long terme.
- une contradiction entre le temps de la classe et le temps des apprentissages. Les élèves tentent fréquemment de prendre le pouvoir sur la gestion du temps, ce qui entraîne une adaptation permanente du projet par le professeur (emploi du temps, contenus étudiés) et qui conduit à une réduction de temps de classe consacré aux apprentissages. Le travail sur un même objet de savoir est morcelé par l'enseignant, pour éviter la lassitude et l'inattention, sans qu'il ait l'assurance que les élèves feront bien la mise en relation des activités proposées à plusieurs jours d'intervalle. De nombreux professeurs ont une faible confiance dans le travail qui pourrait être fait hors de l'école et donc n'en proposent pas.
- une contradiction entre une gestion individuelle, publique et collective des apprentissages. La gestion des phases de présentation du travail à faire est collective, ou individualisée immédiatement au moyen d'une distribution de fiches. Les phases de correction des exercices sont gérées individuellement ou « publiquement » (les élèves sont autorisés à poursuivre leur activité sans écouter). Les phases de synthèse ne sont pas gérées, ni publiquement ni collectivement. Les phases d'institutionnalisation disparaissent quasi systématiquement, compromettant sans doute la constitution d'un ensemble de savoirs de référence pour la classe.
- une contradiction entre une logique de projet et une logique d'apprentissage. Des projets innovants sont mis en place avec l'objectif prioritaire de socialiser et de « motiver » les élèves. Les projets réalisés sont peu évalués sous l'angle des apprentissages, beaucoup plus sous l'angle de la socialisation. Ils sont rapidement obsolètes et de nouveaux sont très vite recherchés, dans une course permanente à l'innovation.

Ces cinq grandes catégories de contradictions sont inhérentes à l'acte d'enseigner et inévitables. Les réponses apportées par les enseignants déterminent la manière dont ils vont faire fréquenter les mathématiques à leurs élèves.

Dans le même temps, nous avons observé la mise en place de systèmes de réponses pratiques complexes, cohérentes, cohésives et stables à ces contradictions :

- des pratiques complexes : en effet, la recomposition des différentes composantes ne peut être considérée comme leur somme,
- des pratiques cohérentes, qui se manifestent par une forme d'équilibre et de compromis pour aplanir les contradictions et hiérarchiser les contraintes,
- des pratiques cohésives, qui créent une sorte de « ciment » rendant d'ailleurs très difficile les changements,
- des pratiques stables, qui renvoient à des choix globaux, souvent implicites, résistant aux évènements.

Indépendamment de l'ancienneté de l'enseignant dans le métier, nous avons mis en évidence deux niveaux de régularités :

- trois *i-genres* de pratiques (qui relèvent du versant enseignement)
- quatre *e-genres* (qui relèvent du versant éducation).

Une première catégorisation des pratiques : trois i(instruction)-genres

Les i-genres sont peu nombreux (trois). Ils sont définis par les grandes conceptions des maîtres relatifs aux apprentissages scolaires (contenus disciplinaires, notamment mathématiques) et à leur enseignement. Ils sont caractérisés à l'aide d'indicateurs relatifs à l'enseignement des mathématiques : le recours plus ou moins fréquent à des problèmes, les places respectives accordées au collectif et à l'individuel, la place laissée à l'initiative des élèves, les modes d'étayage mis en œuvre régulièrement.

Le i-genre 1

Ce type de pratique concerne deux professeurs d'école confirmés, de CP et de CM2, sur les dix observés.

Il présente des indicateurs relevant plutôt de la composante cognitive :

- une mise en place de scénarios faisant une grande part à la résolution individuelle d'exercices d'application non précédée d'un travail sur la notion en jeu,
- des séances organisées selon un même schéma : une présentation collective ou non de l'exercice, une résolution individuelle, une correction publique,
- une quasi-absence de phase de synthèse,
- une absence systématique de phase d'institutionnalisation,
- une anticipation méthodique sur les difficultés des élèves débouchant sur une baisse des exigences.

Un indicateur relève surtout de la composante médiative :

- un étayage consistant, un traitement des comportements individualisé.

Des indicateurs relèvent davantage de la composante institutionnelle :

- une maîtrise de la gestion du temps par les enseignants,
- une forme de pédagogie différenciée (existence des groupes de niveaux, des tâches individualisées grâce à des fiches, des activités complémentaires),
- une valorisation des élèves par de « bonnes notes ».

Le i-genre 2

Ce type regroupe sept des dix professeurs observés, cinq PE confirmés (CP, CE2, CE2/CM1, CM1 et CM2) et deux PE débutants de CP. C'est le genre dominant.

Il présente des indicateurs relevant plutôt de la composante cognitive :

- des scénarios faisant une part importante à la présentation collective de l'activité proposée : le professeur montre, explique, dit comment faire. Cette phase de présentation joue le rôle d'une institutionnalisation a priori ou d'exemple à reproduire ensuite,
- un temps de résolution individuelle d'exercices d'application accompagné le plus souvent de la mise en place d'un tutorat,
- une éventuelle correction individuelle ou publique,
- une quasi-absence de phase de synthèse ou d'institutionnalisation (six maîtres sur sept),
- une anticipation sur les difficultés des élèves (cinq maîtres sur sept) débouchant sur une baisse des exigences.

Des indicateurs relèvent surtout de la composante médiative :

- un étayage consistant, relayé éventuellement, pour le cycle 3, par un tutorat organisé ou spontané entre élèves,
- un traitement des comportements plutôt individualisé (cinq maîtres sur sept),
- une recherche et un entretien de la motivation des élèves par le recours à des jeux (trois professeurs sur sept), ou à des projets périscolaires (six sur sept).

Des indicateurs renvoient davantage à la composante institutionnelle :

- une gestion du temps qui échappe partiellement, voire totalement, aux maîtres et qui peut s'éloigner des normes institutionnelles (cinq professeurs sur sept),
- une forme de pédagogie différenciée par la mise en place de groupes de niveaux (quatre maîtres), de tâches individualisées grâce à des fiches (sept maîtres), d'activités complémentaires (sept maîtres),
- une valorisation individuelle des élèves par des encouragements.

Des gestes sont associés au i-genre 2 . Nous avons identifié les éléments suivants qui recourent au « vécu » des élèves :

- le professeur fait lire la question à un élève,
- il laisse quelques secondes de recherche,
- il interroge un élève et, par un jeu de questions fermées, lui fait formuler des éléments de réponse,
- les élèves reproduisent la démarche sur un cahier.

Le i-genre 3

Il concerne un seul PE, débutant, affecté en première nomination en REP, en CE2.

Il présente des indicateurs relevant plutôt de la composante cognitive :

- des scénarios d'enseignement et d'apprentissage proches d'une organisation exposée en formation :
 - o une présentation de situations-problèmes parfois complexes,
 - o un temps significatif laissé à la recherche des élèves sans trop de négociation à la baisse,
 - o des phases de formulation, de bilan des stratégies et d'institutionnalisation,
 - o des réinvestissements contextualisés puis décontextualisés.

Des indicateurs relèvent davantage de la composante médiative :

- une aide légère apportée aux élèves en grande difficulté, sans aplanissement excessif des difficultés,
- un étayage important lors des phases de formulation,
- un traitement des comportements sur un mode collectif s'appuyant sur de fréquentes références communes au groupe classe.

Des indicateurs renvoient surtout de la composante institutionnelle :

- une valorisation individuelle du travail des élèves, notamment dans le cadre d'un affichage public de leurs productions,
- un entretien de la motivation des élèves en les faisant participer à des projets périscolaires,
- un souci manifeste de respecter le temps institutionnel.

Des « routines » et des gestes professionnels efficaces sont associés au i-genre 3.

La première « routine » est la réalisation d'un processus d'institutionnalisation : le professeur semble reconstruire une histoire des productions des élèves en mettant en œuvre une phase collective conduite à l'aide d'une maïeutique et de nouvelles formulations. Ces dernières restent cependant proches de celles des élèves, mais elles permettent au maître de conclure par une institutionnalisation s'adressant à toute la classe. Il peut ainsi transformer les itinéraires particuliers des élèves en un itinéraire générique acceptable par tous.

La deuxième routine est constituée par la gestion des interactions avec les élèves. Trois éléments interviennent dans cette gestion : une sollicitation constante des élèves, un étayage individualisé limité aux techniques, un étayage important lors des phases de formulation.

Une seconde catégorisation des pratiques : quatre e(éducation)-genres

Les e-genres traduisent les parts respectives accordées par le professeur d'école aux apprentissages disciplinaires et aux apprentissages sociaux. Il ne s'agit plus d'analyser l'enseignement de contenus mathématiques par le professeur mais de cerner la place qu'il attribue à cette discipline en tant qu'élément intervenant dans la formation du futur citoyen. Plus généralement les e-genres sont marqués par les conceptions du professeur relatives aux rapports entre instruction et éducation, entre apprentissages disciplinaires et apprentissage mathématique. Ils font intervenir les représentations de l'enseignant sur les grandes missions de l'école primaire.

La classe de mathématiques peut être :

- un lieu d'exécution de tâches scolaires plutôt associé au
 - i-genre 1 (deux PE sur deux)
 - les élèves doivent faire leur métier d'élèves,
 - les mathématiques sont une discipline ardue, difficile, rigoureuse, qui s'apprend à force d'entraînement et par imitation,
 - i-genre 2 (quatre PE sur sept, deux confirmés, deux débutants)
 - les mathématiques doivent être enseignées car elles sont utiles (« savoir compter, se débrouiller dans la vie »), les programmes le demandent et elles peuvent former l'esprit ;
- un lieu de vie et d'échanges autour de sujets variés, davantage associé au genre 2 (deux PE confirmés sur sept) :
 - les élèves doivent aimer aller à l'école,
 - les mathématiques sont utiles et peuvent servir à modéliser le réel (si les élèves acceptent de rester dans ce domaine de rationalité) ;
- un lieu d'acquisition de comportements cognitifs et d'une certaine forme d'autonomie associé au i-genre 2 (un PE de CM2, titulaire d'une licence de mathématiques) :
 - l'école sert à apprendre à apprendre,
 - il faut développer l'autonomie des élèves, l'esprit d'initiative, l'aptitude à raisonner,
 - les mathématiques forment l'esprit,

- l'accent est mis sur les démarches,
 - peu de savoirs sont institutionnalisés ;
- un lieu de construction et d'exposition des savoirs associé généralement au i-genre 3 :
- l'école a pour mission de permettre à l'élève de construire des savoirs,
 - les mathématiques font partie de ces savoirs,
 - les mathématiques sont des réponses à des problèmes,
 - l'enseignant doit proposer des problèmes.

Des questions liées au contexte spécifique des REP

Les résultats de cette recherche soulèvent une première question liée aux contraintes spécifiques des REP :

- les contraintes institutionnelles relatives à l'apprentissage de contenus de savoirs disciplinaires pèsent en REP plutôt moins qu'ailleurs, en raison d'une certaine forme d'autonomie et de liberté concédée au réseau.
- En revanche les contraintes liées à l'environnement social, économique et culturel pèsent fortement sur les pratiques mises en œuvre par les professeurs. En REP, les contraintes sociales semblent donc l'emporter très largement sur les contraintes institutionnelles.

Faut-il alors interpréter les choix des professeurs des genres 1 et 2 comme des dérives initialisées par des éléments du discours officiel général sur l'éducation, et en particulier sur la différenciation et l'individualisation ? Par exemple, une prise en compte trop individualisée, trop caricaturée, des cheminements des élèves peut se traduire par une disparition des apprentissages collectifs, notamment disciplinaires, lors des interactions entre pairs. Si l'individualisation des parcours est une réponse institutionnelle à l'hétérogénéité des élèves, il serait sans doute nécessaire d'analyser, en fonction des spécificités de l'enseignant en REP, les dérives qui peuvent en découler.

La seconde question concerne le rôle spécifique des mathématiques dans l'élaboration des pratiques enseignantes : en quoi les genres décrits ici dépendent-ils des mathématiques ? Observerait-on la même chose dans d'autres disciplines ?

Une troisième série de questions, qui sont plutôt des pistes de recherche, concerne le degré de généralité des résultats obtenus en REP. En effet, les pratiques observées sont-elles des adaptations aux systèmes de contraintes spécifiques des REP, de pratiques plus générales partagées par des professeurs enseignants dans d'autres milieux ? Dans une certaine mesure, nous pensons que les REP jouent un rôle de « loupe » pour l'analyse des pratiques enseignantes. Par exemple, les contradictions et les tensions qu'on y observe existent aussi dans d'autres classes, mais elles sont particulièrement exacerbées en REP.

En élargissant le cadre de l'étude faite en REP, plusieurs autres questions se posent :

- l'appartenance à un genre dominant (ou à un style) est-elle liée à un enseignement en REP ? ou en est-elle indépendante ? Cette appartenance est-elle stable lorsque le professeur change de classe, en particulier lorsqu'il n'enseigne plus en milieu difficile ?
- les genres observés dans les pratiques des enseignants en REP à l'école élémentaire subsistent-ils au collège ? En particulier, l'abandon de la polyvalence au collège a-t-il une incidence sur les pratiques des enseignants de mathématiques ?

Des pistes pour la formation

Il s'agit :

- d'informer au préalable sur les contradictions spécifiques à l'enseignement en REP. En effet, il existe cinq grandes contradictions dont la résolution (ou la réduction) constitue un enjeu personnel pour chaque professeur et un enjeu institutionnel. En particulier, il nous paraît très important de souligner, en vue de les surmonter ou du moins de les réduire, la contradiction entre la logique des apprentissages et la logique de socialisation et la contradiction entre la logique des apprentissages et la logique des projets.
- de former les enseignants en prenant en compte les caractérisations en genres. Une intervention différente selon l'inscription possible dans un genre ou dans un autre permettrait d'enrichir les représentations de tous les futurs professeurs sur les mathématiques et leur enseignement et sur le public des élèves de REP.
- d'intégrer, dans la formation, une information spécifique relative aux genres 1 et 2.
- de replacer dans le cadre de l'enseignement en REP la place et le rôle du collectif dans les apprentissages : théorie des apprentissages et didactique des mathématiques (l'institutionnalisation et le processus de transformation des connaissances individuelles en savoirs).

La maîtrise des situations de formation ayant pour but la construction et l'appropriation de gestes professionnels semble conditionner la mise en œuvre de certaines stratégies. De plus, des situations spécifiques de deux types sont positives : l'analyse des gestes professionnels efficaces et la mise en œuvre et l'analyse de séquences de classes.

Des situations s'inscrivent dans un cadre de référence doublement inspiré par le micro-enseignement et la didactique des mathématiques :

- des ateliers de pratiques professionnels centrés sur l'analyse réflexive et s'appuyant sur un dispositif audiovisuel,
- des situations de formation indépendantes des stages non évaluées, liées à l'enseignement de contenus disciplinaires, menées dans le respect de la personnalité de chaque stagiaire.

Bibliographie

- BUTLEN (D.), PELTIER-BARBIER (M.-L.), PEZARD (M.), 2002, « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence », *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, p. 41-52.
- BUTLEN (D.), PELTIER (M.-L.), PEZARD (M.) et alii, (2002), « Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : Cohérences et contradictions », *Cahier DIDIREM* [IREM de PARIS 7], n° 44.
- BUTLEN (D.), MASSELOT (P.), PEZARD (M.), à paraître août 2004, in PELTIER (M.-L.) (sous la dir. de), *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BUTLEN (D.), MASSELOT (P.), PEZARD (M.), à paraître 2004, « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP / REP à des stratégies de formation », *Recherche et Formation*, n° 44.

Débat

Q : Avez-vous eu l'occasion de suivre, après votre recherche, les enseignants concernés ?

R : Le contrat était que nous n'intervenions pas ; nous avons laissé passer un peu de temps. C'est dangereux de communiquer les résultats de la recherche à des enseignants qui ont construit un équilibre et une cohérence à la fois forte et fragile ; on risque de déstabiliser.

Dans le cadre de cette recherche et pour faire évoluer les pratiques, nous suivons et accompagnons les néo-titulaires qui nous ont aidé dans notre travail - ce sont du reste nos anciens élèves. Je ne peux pas encore parler des résultats. Le travail est en cours.

Q : Avez-vous pu identifier si ces catégorisations s'appliquent aux autres disciplines scolaires ?

R : Nous avons pu observer qu'elles s'appliquaient de façon à peu près identique dans les deux grands types de disciplines : Maths/Français d'une part (fonctionnement identique) et Histoire-Géographie / EPS d'autre part (fonctionnement identique, avec de petites différences).

Pour les autres disciplines, nous avons du mal à repérer les régularités intrapersonnelles. Il semblerait que le professeur du 3^{ème} type fonctionne de la même manière dans ces autres disciplines, il maintient l'apprentissage collectif.

Q : Avez-vous évalué les résultats au niveau des apprentissages des élèves ?

R : Oui, nous avons pu regarder les résultats à court terme. Il semblerait que le professeur du i-genre 3 soit le plus efficace. Mais ma pratique du travail avec des enfants en difficulté m'a rendu prudent

Q : Est-ce qu'on permet aux élèves qui n'ont rien compris de se raccrocher ?

R : Là encore, je serai très prudent. Il semble que, dans les exercices de réinvestissement, il y a un progrès incontestable de tous les élèves, à une ou deux exceptions près. On constate une élévation du degré d'expertise, la disparition d'un certain nombre d'erreurs. Mais ce n'est pas gagné pour autant. Cet effet est-il durable ?

Q : Quel est l'impact des résultats de vos recherches sur la formation des enseignants ?

R : Nous testons actuellement des dispositifs de formation qui tentent de prendre en compte les éléments que nos recherches ont mis à jour. Il est absolument indispensable d'enrichir l'information des maîtres sur la pratique dans ces classes-là, en soulignant les dérives possibles.

D'autre part, nous présentons et faisons expérimenter des gestes professionnels que nous jugeons efficaces. Il faut permettre à ces stagiaires d'expérimenter une situation proche de la réalité et en milieu un peu protégé. Nous travaillons l'adaptation aux situations sur des exemples et sur des pistes permettant des ajustements : quel contexte, quelle durée, jusqu'où a-t-on le droit de baisser les exigences ? Des expérimentations sont en cours.

Compte rendu rédigé par Claude Vollkringer

Ateliers d'échanges

FREINS ET LEVIERS DE NOTRE ACTION : comment améliorer notre pratique et notre environnement professionnels ?

Quatre ateliers simultanés réunissaient sur ce thème l'ensemble des participants à la journée :

Atelier 1. Animatrice : Elisabeth Bisot ; rédactrice : Martine Fourier

Atelier 2. Animatrice : Karine Marec ; rédacteur : Antoine Darnal

Atelier 3. Animatrice : Francine Best ; rédacteur : Alain Bourgarel

Atelier 4. Animateur : Nicolas Renard ; rédacteur : François-Régis Guillaume.

Les organisateurs avaient réparti les participants de manière à équilibrer la composition des quatre groupes selon les fonctions exercées. Comme dans les précédentes Journées de l'OZP, la grande majorité des participants étaient des coordonnateurs ou des responsables de ZEP ou REP, dont un certain nombre venus de régions. Lorsque des interventions - elles sont les plus nombreuses - émanent de coordonnateurs, nous ne le précisons pas systématiquement.

L'objectif de ces ateliers était, en s'appuyant davantage sur les « leviers » que sur les « freins », de mettre en valeur à chaque niveau hiérarchique ce que chacun des acteurs pouvait faire pour améliorer de façon concrète ses pratiques et son environnement professionnels, et de dégager des propositions susceptibles d'alimenter la réflexion de l'OZP .

Le découpage de la synthèse en huit grands thèmes peut apparaître un peu artificiel dans la mesure où certains inévitablement se chevauchent. Précisons par ailleurs que souvent des interventions qui semblent se répondre l'une à l'autre de façon cohérente ne sont pas nécessairement issues du même atelier.

I - TRAVAILLER EN EQUIPE

Ce thème se retrouve dans pratiquement tous les ateliers et occupe avec son prolongement ou son corollaire - le projet - près de la moitié de cette synthèse. L'atelier 3 lui a même été presque entièrement consacré.

Les difficultés

« Organiser le travail en équipe ne va pas de soi. »

« Le travail en équipe, bien sûr, chacun est pour, mais c'est difficile à mettre en œuvre et cela fait peur. Il faut du temps et beaucoup de confiance par exemple pour montrer à des collègues des textes ou des fiches distribués aux élèves. Il est gênant de se mettre sous le regard de l'autre surtout lorsqu'il s'agit de personnes que l'on connaît peu. Le plus souvent, le travail en équipe permet quelques ajustements ou crée un bon climat mais il est plus rare qu'il débouche sur une production. »

« Le travail en équipe, remarque un formateur IUFM de Clermont-Ferrand, est toujours considéré comme un surcroît de travail. Il est nécessaire de montrer qu'il permet de gagner non seulement en efficacité mais encore en plaisir. Il ne s'ajoute pas au travail individuel à faire, il s'y substitue en partie et le facilite. »

Un professeur de collège souligne que, pour parvenir au plaisir du travail en équipe, il faut le pratiquer. Cela nécessite donc, quand même, une démarche initiale difficile tant son image est bien celle d'un surcroît de travail. Pour engager le processus de formation d'une équipe, il est souhaitable de créer un binôme performant auquel pourront se raccrocher d'autres équipiers ensuite.

Un directeur d'école, un principal de collège, mais aussi tout membre de l'équipe enseignante, peut être le déclencheur de création d'une équipe.

Ce n'est pas pris en compte par l'administration

Un professeur des écoles du Val-d'Oise déplore que le travail d'équipe mené sérieusement et continûment ne soit pas pris en compte par les inspecteurs : ceux qui travaillent ainsi ne sont pas reconnus. Des collègues se renferment dans leur classe lorsqu'ils constatent que ce n'est pas rentable pour la note professionnelle.

L'animatrice de l'atelier, Francine Best (inspectrice générale honoraire) indique, en contrepoint, que des inspections collectives existent, justement plus souvent en ZEP qu'ailleurs ; mais il est vrai que rien n'est obligatoire et que beaucoup d'IEN s'y refusent encore.

« En général, dans le second degré, rappelle un principal de collège à Marseille, les principaux avertissent les inspecteurs pédagogiques régionaux des efforts menés par des professeurs pour développer le travail en équipe : les IPR y sont très attentifs et en tiennent compte dans leurs jugements. »

Un professeur des écoles souligne une contradiction : « L'enseignant, qui est en permanence seul devant ses propres élèves, doit travailler en équipe. Les efforts d'imagination faits ici ou là pour modifier ces pratiques d'isolement ne sont ni reconnues ni encouragées par l'administration, ce qui n'empêche pas cette dernière de souhaiter officiellement le travail en équipe. »

Travailler en équipe, oui mais à quel niveau ?

Un animateur de CAREP pose la question du niveau de ce travail en équipe : quelques professeurs, ou bien l'ensemble des professeurs d'une discipline, ou bien l'ensemble d'un REP, ou les enseignants d'une même classe, ou les enseignants de CM2 et de 6^{ème}, etc. ? Cela amène en incidente une remarque sur les cycles à l'école qui, en ZEP plus qu'ailleurs, devraient avoir une existence véritable.

« Les enseignants devraient travailler ensemble sur les liens entre les disciplines - par exemple sur le lien entre dessin et géométrie - et analyser leurs pratiques professionnelles en tenant compte du hiatus éventuel entre les intentions et les actions réelles », estime une professeure d'IUFM.

Un professeur d'histoire-géographie se réclamant de la pédagogie Freinet souligne l'importance du travail en équipe pour les élèves : « Dès qu'on le pratique avec eux, ses avantages apparaissent et tout naturellement l'enseignant cherche à travailler sur le même mode avec ses collègues. »

Une professeure d'IUFM reprend le propos à son compte pour souhaiter que les instituts de formation fassent de même : ainsi, les futurs enseignants comprendraient et apprécieraient le travail en équipe et leurs formateurs seraient incités à le pratiquer les uns avec les autres. « Cela existe déjà dans certains endroits », ajoute-t-elle.

Une enseignante spécialisée de l'AIS (adaptation et intégration scolaire, pour élèves déficients, handicapés ou malades) indique que, dans son secteur professionnel, le travail en équipe est une nécessité et une pratique habituelle. Les enfants en grande souffrance sont l'objet de projets d'intégration où chacun a sa part. Les progrès constatés ensuite apportent de grandes satisfactions. La notion d'équipe, pour elle, cette année dans son REP de l'académie d'Amiens, dépasse le cadre de l'établissement car, grâce à l'USEP (fédération sportive scolaire de l'enseignement public du premier degré), ses collègues, elle-même et les élèves, se trouvent intégrés à d'autres équipes dans le projet lecture du REP. C'est du travail en équipe à plusieurs étages».

« Le travail en équipe nécessite une définition commune des tâches par l'ensemble des membres de l'équipe et non par quelques uns, précise un responsable de REP de l'académie de Caen. Cela étant fait, chacun garde quand même sa liberté. Ainsi, dans les actions CM2-6^{ème} qui se développent dans les ZEP et REP, les objectifs et le travail doivent être définis en commun mais, ensuite, la mise en œuvre devra se faire par chacun en toute liberté. »

Un participant s'interroge sur la cohérence au niveau du REP et sur la difficulté de l'atteindre. La cohérence ne passe-t-elle par une clarification des rôles de tous ceux qui sont impliqués dans le REP ?

Un professeur de lycée remarque que la cohérence recherchée est souvent superficielle et qu'elle ne doit pas freiner les initiatives individuelles et d'équipes.

Equipes, clans et affinités

« Les équipes soudées, souligne une institutrice parisienne, sont surtout celles qui se sont formées dans les revendications, des équipes de résistance contre les autres, contre l'administration, des équipes « de style » qui rassemblent des gens qui ont des affinités culturelles et affectives plus qu'intellectuelles. »

Les participants à cet atelier conviennent que de telles équipes existent parfois, mais qu'elles s'apparentent plus à des clans ou chapelles qu'à de véritables équipes.

« Les équipes se forment aussi parfois autour de critères inattendus : il y a ceux qui déjeunent à la cantine, ceux qui prennent le même moyen de transports en commun, remarque un professeur de collège de l'Allier... Dans le travail en équipe, on recherche aussi des avantages, de façon consciente ou non. »

Pourquoi les équipes sont-elles plus nécessaires en ZEP qu'ailleurs ?

Un professeur de lycée technique, par ailleurs intervenant à l'IUFM de Versailles, estime que les interrogations portant sur les ZEP lui semblent concerner l'ensemble du système éducatif : « Les jeunes enseignants, en particulier, sont confrontés à des quantités de problèmes qu'on dénomme facilement « problèmes de ZEP » alors qu'ils se posent un peu partout. Il en est ainsi du travail en équipe. »

A la question posée par l'animatrice de l'atelier 3 « Pourquoi les équipes sont-elles plus nécessaires en ZEP qu'ailleurs ? », une participante répond que la prise en charge des problèmes à résoudre se pose dès l'entrée à l'école maternelle, qu'on ne peut y répondre qu'ensemble et que cette nécessité se fait sentir de la même façon au-delà. Une autre répond que les enjeux de la réussite scolaire sont bien plus graves en ZEP qu'ailleurs, qu'il y est impossible de laisser des élèves à l'abandon car le milieu familial ne pourra suppléer aux carences de l'école : « Une mobilisation de tous doit s'opérer et l'action se coordonner. Les stratégies à élaborer sont complexes mais, une fois leur mise en œuvre faite, chaque membre de l'équipe tire fierté des résultats obtenus : cela soude les équipes et leur donne un sens, une raison d'être ».

Un IEN de l'académie d'Aix-Marseille estime que dans les ZEP une véritable révolution s'est accomplie avec la pratique du travail en équipe, devenue habituelle, même si les formes sont différentes dans le premier degré, dans les collèges et dans les lycées. La réalité du travail dans les ZEP est très en avance sur les textes et l'identité professionnelle des acteurs en est bouleversée. Certes, la pression des parents est moins forte à ces endroits, ce qui permet un travail en équipe plus visible. Les enseignants bien impliqués dans la politique de la Ville, quant à eux, ne conçoivent plus aujourd'hui de travailler isolément.

« Dans une société de plus en plus individualiste, on demande aux enseignants de l'être de moins en moins, observe un directeur d'école des Hauts-de-Seine. Travailler en équipe, ce n'est pas seulement se réunir pour élaborer par exemple des progressions communes en histoire, c'est surtout construire de la confiance pour échanger sur ses pratiques ». Mais il constate une régression à propos des cycles à l'école primaire : « Le ministère continue à raisonner en termes de niveau/classe alors que le travail en cycle avait permis la constitution d'équipes de cycles, équipes de taille opérationnelle. Le fonctionnement de l'école Vitruve à Paris, avec son travail en équipe, est toléré, mais c'est une tolérance de façade ; en fait, rien n'est entrepris pour favoriser les équipes. »

Stabiliser les équipes

« Fabriquer des équipes qui marchent n'est pas suffisant, il faut aussi les stabiliser. »

« Si le travail en équipe permet de construire une identité collective, cette construction est très difficile dans le second degré car les acteurs ne restent pas, ils quittent l'établissement. Cela demande un retissage permanent. »

Selon un directeur d'école, parvenir à stabiliser les personnels est la première condition de réussite de l'éducation prioritaire. Dans sa ZEP, les enseignants ont le sentiment que leur travail est efficace et ils s'y sont fixés, même si la répétition des « urgences » et l'absence de reconnaissance par l'institution engendrent une usure. Créer un climat positif, redonner du sens au travail peuvent rendre attrayant le travail en ZEP.

Des affectations groupées, le volontariat, surtout pour les membres des équipes de direction, devraient être organisées pour les zones les plus en difficulté [N.D.L.R. Sur les possibilités offertes par le dispositif PEP IV pour la stabilisation des personnels, voir au chapitre IV le passage sur l'accueil des jeunes enseignants.].

L'une des conclusions de l'atelier 4 a été que la gestion des ressources humaines, la stabilisation des personnels et le choix des équipes de direction (voir ci-dessous) étaient des éléments décisifs de la réussite en ZEP. L'atelier 2 a estimé lui aussi qu'il fallait « repenser la sédentarisation des équipes dans les ZEP ».

Stabilité ou rotation obligatoire ?

Une professeure de collège de l'est de la France expose un point de vue fort différent : « Les équipes sont performantes un moment mais jamais très longtemps. Mieux vaut les dissoudre plutôt que de les voir disparaître dans des conflits. Il faudrait que les enseignants ne puissent pas exercer plus de trois ans dans le même niveau scolaire. Ainsi, il y aurait une rotation continue et la nécessité de reformer rapidement de nouvelles équipes, tout au moins d'agréger de nouveaux éléments, en vivifiant l'ensemble. » Revenant sur ce qui a été dit à propos des parents de ZEP, elle estime que la pression est aussi forte qu'ailleurs mais qu'elle ne s'exprime ni ouvertement ni collectivement.

Une autre participante veut bien entrer dans le système préconisé juste avant, mais fixe à six années la période obligatoire maximale d'exercice dans un niveau scolaire. Elle ajoute que travailler en équipe nécessite d'être pleinement « adulte » et exige que l'on soit responsable plutôt que de se complaire dans des plaintes permanentes devant un système qu'on laisse alors vous écraser.

Le rôle du chef d'établissement

Une principale d'Ile-de-France, qui avait demandé sa nomination en ZEP, espérant trouver une équipe mobilisée, raconte sa déception initiale devant « l'atonie pédagogique » de son collège : « La mobilisation ne va pas de soi. Trop d'enseignants ont débuté dans la précarité pédagogique, ont connu des expériences négatives, sans aucun accompagnement ni assistance pour surmonter ces difficultés. Les réactions de repli, le souci de se protéger sont donc compréhensibles. Apprendre à

travailler en équipe, à amorcer des projets, retrouver un regard positif sur des élèves pour qui le travail scolaire a peu de sens, cela demande à l'équipe de direction un engagement, des initiatives différentes de celles qui sont attendues dans un collège ordinaire. »

Didier Bargas, inspecteur général de l'administration, se fondant sur l'observation approfondie de trente collèges, insiste sur le rôle décisif des équipes de direction et constate que, dans le choix de ces personnels, l'administration tient peu compte des besoins des ZEP : « Lorsqu'elle les reconnaît, c'est plus par référence aux capacités à « pacifier » des établissements dans un contexte difficile qu'aux aptitudes à mettre en œuvre des projets ou des partenariats. Dans les collèges hors ZEP, la lutte contre l'échec scolaire est rarement une priorité : on s'y préoccupe peu des 12 à 15% d'élèves en échec. L'expérience des professeurs de SEGPA avec des élèves en grande difficulté n'est jamais sollicitée, c'est vers le modèle du professeur de lycée que les regards restent tournés. En ZEP, dans les faits, la priorité est de maintenir la paix plutôt que de rattraper les retards. »

« Il vaut mieux travailler en équipe sur les exclusions de cours que de se contenter de les déplorer. Le travail en équipe permet de traiter avec plus de cohérence les conflits entre professeurs et élèves : qui peut faire quoi ? »

Travailler en interdegrés

« Quels sont les collègues de collège qui connaissent les difficultés des collègues de CE2 ? »

« Dans un REP de 25000 élèves, comment faire pour bâtir une identité collective quand on est coordonnateur débutant ? » « C'est normal, répond un participant, nous avons tous commencé ainsi : cela est très complexe au début. »

Reprenant l'opposition freins/leviers présente dans le titre commun aux quatre ateliers, opposition qui a été constamment soutenue dans l'atelier 1, une coordonnatrice relève comme un frein à l'action le fait d'être identifiée au collège comme une coordinatrice issue du primaire. Bien définir sa fonction, répondre à des besoins concrets et montrer le lien entre les niveaux en créant des stages de liaison constituent un bon levier à l'action. [N.D.L.R. Sur les stages interdegrés, voir aussi le chapitre III].

Travailler avec les partenaires

Un coordonnateur de Fort-de-France souligne : « Nous avons beaucoup de difficultés à organiser des rencontres avec les parents. Certes, ce sont nos premiers partenaires mais nombre d'entre eux n'ont pas conscience du rôle qu'ils peuvent jouer. Ainsi beaucoup d'enfants sont absents car ils doivent s'occuper de leurs petits frères et sœurs. La solution, c'est la création d'associations. »

« Elus et enseignants n'ont pas les mêmes objectifs pour mener des actions communes. »

Maryse Hedibel (intervenante dans l'atelier sur la formation), qui mène des recherches sur des collèges en REP qui fonctionnent bien, constate pourtant un fossé extraordinaire entre ce qui se passe dans les établissements et dans les quartiers, et notamment un grand écart culturel entre les professionnels de l'école et ceux de « la ville ». « Il n'y a pas de repérage chez les professionnels de la communauté éducative de ce que cela veut dire qu'être pauvre ; cette lacune induit énormément de clivages.

Le côté politique de la Ville est absent de la formation des enseignants. Seuls des militants ou des syndicalistes, par initiative individuelle, s'informent. »

« Il est vrai que, lorsqu'on habite sur place, la représentation du quartier change. »

Dans l'atelier 3, une professeure de l'académie de Lyon apporte une conclusion : « La question du travail en équipe ne peut se réduire à une technique de mise en commun de problèmes professionnels, c'est le sens même de l'enseignement et de l'éducation qui se trouve en jeu. A l'IUFM, à l'école, au collège ou au lycée, conserve-t-on une conception de l'enseignement résumée au rapport duel maître/élève ou maître/classe, produit d'une réflexion individuelle du maître ? Ou entre-t-on dans un mouvement complexe où maîtres et élèves échangent, s'affrontent, se coordonnent, s'unissent, se séparent et se retrouvent pour que les uns apprennent et se forment et que les autres assurent leur mission professionnelle ? »

II – LE ROLE CENTRAL DU PROJET

Impliquer tous les acteurs

« Le projet s'élabore avec l'ensemble des acteurs ; pour ce faire il faut organiser des rencontres à tous les niveaux. Le contrat de réussite scolaire est un travail collégial. » [N.D.L.R. Sur ce thème des rencontres, voir aussi le chapitre suivant].

Un principal de collège de Lorraine constate que les enseignants plus âgés sont usés et n'ont plus le désir de s'investir (« Le projet, je connais... »). Le recrutement de jeunes de milieux moyens ou aisés et anciens bons élèves, qui ne savent pas ce qu'est un élève en difficulté, a des effets négatifs sur leur degré d'engagement ; certains sont à temps partiel entre deux établissements et peu investis.

Une professeure de lycée se plaint de « l'agitation de l'administration », de l'activisme brouillon du proviseur pour faire aboutir des initiatives dont il n'a pas débattu avec les enseignants. Pour elle, le projet pédagogique ne peut pas être séparé de la vie scolaire ; dans ces établissements, le métier d'enseignant n'a pas de sens sans engagement moral auprès d'élèves en souffrance. L'animateur, Nicolas Renard, rappelle cependant que les apprentissages sont la mission première des enseignants.

« On ne peut pas travailler sans objectif, souligne une ancienne coordonnatrice responsable d'une association : la question est donc de savoir comment le projet peut être communiqué aux nouveaux arrivants. Il faut que les cadres laissent du temps aux enseignants pour qu'ils s'approprient l'objectif, le projet. Cela ne se fait pas car cela remet en cause le pouvoir des acteurs intermédiaires tels que les IEN, qui n'ont pas - pour faire court - d'engagements militants. Mais il existe aussi d'autres causes, entre autres l'instabilité des cadres intermédiaires tels que les IA ou l'hétérogénéité des engagements politiques des différents acteurs... »

Les limites et effets pervers possibles du contrat de réussite

« Certains projets d'établissements sont des coquilles vides, déclare un coordonnateur, militant CEMEA, reprenant une formule employée le matin par Jacky Beillerot. Alors dans ce cas, comment s'emparer du projet et faire en sorte que malgré tout l'équipe se sente soutenue et aidée ? Lorsqu'une ZEP a douze ou treize objectifs et qu'aucun enseignant n'est capable d'en citer un seul, c'est qu'il s'agit d'un magma de choses non organisées.

En inversant la démarche, en partant des demandes, il est possible de faire émerger des objectifs prioritaires qui sont les fondamentaux de l'action. Chez nous, par exemple, les trois fondamentaux que nous avons ensuite déclinés sont travailler ensemble, agir au plus près des élèves et améliorer les conditions de vie et d'action. L'essentiel, c'est d'arrêter de demander aux équipes d'écrire un énième projet.

Dans notre ZEP, le groupe de pilotage a construit le nouveau contrat de réussite scolaire, en disant bien qu'il ne devait pas tout régler. Il existe d'autres outils de pilotage, en particulier un tableau de

bord qui suit toutes les actions. Quand on voit que la ZEP est pilotée, que l'information revient, cela crée de l'unité, de l'identité, et de l'énergie. Le renouveau n'est pas uniquement dans les moyens supplémentaires, mais dans la capacité du groupe de pilotage à piloter et à aider ceux qui agissent au quotidien. »

« Cette démarche centrée sur le groupe de pilotage et le coordonnateur semble cohérente, reprend un coordonnateur, mais l'enseignant dans sa classe, que l'on n'a pas interrogé, n'est pas acteur de ce projet-là. A quoi sert un super contrat de réussite, très cohérent - comme celui que nous avons chez nous - si les acteurs de terrain ne se sentent pas concernés ? »

« Est-ce vraiment si grave si l'enseignant n'est pas acteur de ce projet ?, estime en réponse le coordonnateur. Je fais partie d'une association, les CEMEA, qui œuvrent depuis soixante-dix ans pour l'idée de projet, mais, dans les ZEP, il me semble qu'il faut ré-interroger cette notion. Si le projet est pour une ZEP le moyen de créer un levier permettant la mise en cohérence de l'action, il faut le mettre en œuvre. Mais il ne faut pas que ce soit systématique pour toutes les ZEP. Pour répondre à la demande institutionnelle de contrat de réussite, notre projet a été résumé en une feuille.

Il existe de nombreuses techniques pour que les acteurs s'identifient à la ZEP, par exemple la création d'une charte graphique : la ZEP est identifiable ainsi par sa couleur et son logo. La cohérence doit être au service des équipes et des élèves. »

« En tant que cadre militant et représentant de l'institution, souligne un IA, responsable de l'éducation prioritaire dans le sud-ouest, je fournis les moyens et j'organise, en me posant la question suivante : comment faire pour que les équipes fonctionnent ? L'élaboration des contrats de réussite requiert de la technique mais peut aller à l'encontre du but recherché en monopolisant le temps des équipes pour écrire de la paperasse ! Il n'y a pas de réponse unique : le contrat de réussite stimule en certains endroits et engendre la mort des équipes dans d'autres. »

III – L'IMPORTANCE DES STAGES ET DE LA FORMATION CONTINUE

Ce thème a surtout été développé par l'atelier 2.

« Le coordonnateur est considéré comme un spécialiste de la formation et de la communication. Actuellement, il n'y a pas de formule de stage clé en main. Le coordonnateur recueille des informations, monte des stages, les évalue et conjointement est formateur. L'identité collective ne peut se fonder qu'autour d'une seule personne ayant ces compétences : le coordonnateur. »

« Les stages sont des moments privilégiés pour lancer une réflexion dans les REP, pour améliorer les pratiques. Cependant les temps de rencontre ne sont pas nombreux dans le 2nd degré. »

« Et c'est encore beaucoup plus difficile de réunir le 1^{er} et le 2nd degrés, pas tant pour des problèmes financiers qu'en raison de nombreux blocages institutionnels ! »

Une participante rappelle que, lorsqu'elle a débuté en 1999 comme coordonnatrice, on faisait déjà les mêmes réflexions à l'OZP sur les difficultés d'organiser des réunions. Il y a bien là un vrai problème.

Actuellement, elle est responsable d'une association créée sur deux REP regroupés dans un Grand projet de ville : La maison de l'innovation pédagogique et de l'orientation professionnelle (MIPOP) - un outil qui a justement pour fonction de développer la liaison entre les acteurs et de favoriser la capacité collective à agir dont parlait Jacky Beillerot. Elle constate que les différents acteurs éducatifs sont très éloignés du lieu décisionnel du GPV mais que cependant les pesanteurs pour

monter un stage disparaissent dès que l'on a le soutien et la compréhension des cadres de l'Education nationale (IEN, principaux...) et de la Ville. Il s'agit bien ici de pilotage autant que d'engagement militant.

« Par exemple, ajoute-t-elle, nous avons mis en place, avec des intervenants extérieurs, des stages sur l'estime de soi pour contrer la tendance à rédiger des bulletins scolaires comportant exclusivement des appréciations négatives. Autre exemple : un travail réunissant des enseignants et des animateurs-ville sur la question des leçons et des devoirs qui a créé une dynamique de confiance avec les parents et les a poussés à venir aux conseils d'école. Je suis convaincue que nous avons tous une marge de manœuvre pour agir. »

Un IA, responsable de l'éducation prioritaire, se demande toujours pourquoi, lorsqu'il se rend dans les écoles, les enseignants lui parlent de leur sentiment d'abandon, alors qu'il essaie pourtant de les aider : « Les enseignants ont le moral très bas. Certes, ils souffrent de la conjoncture macroéconomique ou de la dégradation des quartiers (un quartier de 1982 n'est pas un quartier de 2000). Mais finalement la comparaison établie par Jacky Beillerot avec le niveau de qualification des spécialistes dans le domaine médical est à retenir ; pour répondre aux demandes d'aides circonstanciées (par exemple sur l'identité d'un enfant dans une famille maghrébine, sur l'estime de soi, sur l'enseignement du français à des jeunes Turcs, etc.), il nous faut nous tourner vers la formation continue. C'est une question centrale. Cette Journée, d'ailleurs, attire justement l'attention sur la demande de prise en compte d'une spécificité de la formation continue en ZEP. Que chaque académie soit tenue d'afficher ce qu'elle fait dans le domaine de la formation continue, contenus et moyens ! »

IV - INFORMER DAVANTAGE LES (NOUVEAUX) ENSEIGNANTS

Ce thème se retrouve dans trois ateliers : 1, 2 et 4.

« Les enseignants nouvellement nommés ne connaissent pas l'histoire de l'établissement et encore moins du REP. »

« Nous sommes maintenus dans l'ignorance, déclare un enseignant. Les circulaires ne sont pas diffusées. »

« Il nous arrive quand même beaucoup d'informations chaque jour, répond un principal adjoint. La faire circuler demande du temps et le résultat n'est pas toujours probant. Ainsi, ce n'est pas parce que l'on montre aux enseignants, chiffres en mains, les effets négatifs du redoublement qu'ils ne vont pas continuer à l'exiger pour leurs élèves. »

Un autre principal adjoint, en Lorraine, déclare distribuer systématiquement, dans l'esprit du Rapport Blanchet sur la vie scolaire, des informations sur la vie scolaire de l'établissement : des diagrammes sur les exclusions de cours et sur les absences, des précisions sur les fonctions de chacun, etc.

Un principal adjoint à Corbeil relève que la grande majorité des enseignants jeunes ou en premier poste, pris par le quotidien, ont peu de recul sur leurs pratiques, méconnaissent le système éducatif, et, même s'ils deviennent vite professeurs principaux, ignorent les différents parcours envisageables pour les élèves et les aides qu'il est possible de leur proposer. Il essaie de leur donner de l'information par un journal interne réactualisé, mais la demande n'est pas toujours très forte et l'on constate des réticences devant l'information écrite.

Problèmes de l'information écrite en milieu enseignant

Un ancien responsable de publication souligne les difficultés à diffuser de l'information écrite en milieu enseignant. Par exemple la revue *VEI*, destinée en priorité aux enseignants, touche depuis son origine presque autant, sinon plus, les travailleurs sociaux, qui ne semblent pas avoir le même rapport à l'information écrite à caractère professionnel. De même, une revue aussi proche des problèmes concrets des enseignants que *Les Cahiers pédagogiques* garde une diffusion relativement limitée par rapport aux besoins potentiels.

L'outil télématique, qui permet de diffuser à coût quasiment nul de courtes lettres par courrier électronique, peut peut-être lever des réticences et créer des liens.

Concernant la diffusion des publications, écrites et télématiques, de l'OZP, le public visé en priorité est au niveau national celui des coordonnateurs et des responsables ZEP. Un effort est à faire pour toucher davantage un relais aussi important que les formateurs d'IUFM, encore très peu concernés par notre action, même si plusieurs sont présents à cette Journée nationale.

Un professeur d'IUFM d'Antony souligne qu'après trente ans de travaux sur l'apprentissage de la lecture on a abouti à un consensus validé par les chercheurs et les praticiens. Ne pourrait-on pas faire de même sur certaines questions éducatives ? Une information courte (comme les propositions de l'OZP) en deux pages permettrait de sortir du maquis des informations pédagogiques, d'informer sur des pratiques innovantes. « Mais, se demande un autre participant, les bases de données de pratiques pédagogiques innovantes, qui se sont beaucoup développées ces dernières années, sont-elles très consultées par les enseignants ? »

Répondant à une participante qui regrette l'absence d'un spécialiste au niveau académique qui ferait le tour des équipes locales pour les seconder sur les projets Comenius ou autres (projets souvent faits dans l'urgence et qui généralement ne sont pas pérennisables plus d'un an), un IA signale qu'il existe un DARIC (délégué académique aux relations internationales et à la coopération) compétent pour les projets européens dans les services rectoraux..

Veiller à l'accueil des nouveaux enseignants.

Nicolas Renard explique les conséquences très positives dans son collège de la nomination massive d'enseignants débutants dans le cadre de la procédure PEP IV. L'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants ont été mis en place systématiquement. L'effet joue d'ailleurs dans les deux sens : les anciens informent et conseillent les nouveaux face aux problèmes qu'ils rencontrent et les demandes fortes des nouveaux insufflent un dynamisme incontestable dans l'établissement. Certains participants proposent que des enseignants nommés dans un établissement signent un engagement de stabilité de trois ou quatre ans.

Deux propositions sont faites pour aider à l'information des jeunes ou des nouveaux enseignants :

- informer par le biais de problèmes concrets méconnus de la plupart des enseignants ;
- faire un travail avec l'équipe municipale, organiser des rencontres avec le maire ou des associations. Dans certaines ZEP, le chef d'établissement consacre à cela une demi-journée à la pré-rentrée [N.D.L.R. Sur la prise en compte institutionnelle du temps de réunion dans le temps de service, voir le chapitre VIII].

V - DEVELOPPER L'EVALUATION A TOUS LES NIVEAUX

Plusieurs interventions de l'atelier 4 comportent des interrogations sur l'efficacité des ZEP, avec des opinions divergentes (certains intervenants estimant que l'exposé de Jacky Beillerot n'a pas suffisamment mis en valeur les réussites dans certaines ZEP). Les ZEP portent-elles le poids de difficultés venues du milieu environnant ? Sont-elles chargées de résoudre des problèmes étrangers

aux compétences attendues des enseignants et à la transmission des savoirs ? Ou bien les pratiques de l'école ordinaire conduisent-elles à l'exclusion d'enfants de milieu populaire ?

Les ZEP devraient être des laboratoires de l'innovation, elles le sont parfois, plus souvent qu'ailleurs, mais cela ne se fait pas sans engagement et sans soutien de l'institution. L'objet du pilotage est d'apporter ce soutien.

Les projets, tout comme les dispositifs doivent être évalués. Plusieurs personnes s'interrogent sur les critères d'évaluation. Un participant souligne la pauvreté des critères des évaluations nationales, qui ont certes le mérite de permettre de se situer par rapport à des références facilement mesurables, mais qui deviennent dangereuses si les enseignants se représentent les élèves à travers les seuls résultats de ces évaluations. Des élèves peuvent être jugés faibles au vu de ces résultats qui ne prennent pas en compte d'autres compétences (initiative, maturité, coopération...) [N.D.L.R. L'OZP avait consacré une Journée en 2002 à ce thème des autres savoirs et compétences].

Dans un collège d'Asnières, l'ensemble des dispositifs créés en 6^{ème} fait l'objet d'une réflexion collective visant à mesurer leur efficacité et à rechercher leur cohérence.

« On peut s'interroger sur la pertinence des dispositifs de soutien. Que sait-on de leur efficacité. Ont-ils été vraiment pensés ? Quel impact ont-ils sur les performances scolaires ? Ces questions sont trop souvent posées après, elles devraient l'être en amont. »

Pour lutter contre l'effet des représentations négatives touchant un établissement (violences ou histoire inscrite dans des routines négatives), une proviseure estime nécessaire de quantifier et qualifier de façon objective les incidents pour avoir une image réelle de la situation locale.

« Il faut veiller constamment dans notre démarche à appliquer les principes suivants : établir un listing d'objectifs, déterminer des axes prioritaires et observer au fur et à mesure l'évolution des résultats. »

Un IEN rappelle que les livrets de compétences peuvent souvent amener un autre regard sur les élèves (et les élèves peuvent avoir une autre image d'eux-mêmes), mais qu'ils peuvent ailleurs se réduire à une corvée inutile.

VI - DONNER DU SENS AUX APPRENTISSAGES

Cette question a été abordée essentiellement par l'atelier 4.

« Le sens de l'école et du travail scolaire est pour les élèves de ZEP moins évident que pour les autres. L'adaptation de l'enseignement à ce public ne doit pas consister à s'adapter à un niveau supposé plus faible et à renoncer à l'apprentissage de l'abstraction. Le « maintien des exigences » suppose que le sens de celles-ci soit perceptible par les élèves. L'adaptation doit plutôt consister à aider les élèves à trouver un sens au travail demandé, ce qui peut amener à prescrire un travail différent, sans croire que le recours à l'utilitaire donne plus facilement du sens aux apprentissages. »

« La compétition est le vrai moteur du second degré ; en ZEP, elle est contre-productive. La communauté scolaire doit inventer, en coopération avec son environnement, un sens qui n'est pas donné naturellement par l'institution. »

L'une des conclusions de l'atelier 1 a été également d'affirmer la nécessité de donner du sens aux apprentissages, aux cursus scolaires, aux choix d'orientation en dégagant des perspectives.

VII - DEVELOPPER L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE ET LA RELATION ECOLE-ENTREPRISE

Cette question a été traitée uniquement dans l'atelier 1.

Une coordonnatrice dans les Hauts-de-Seine, professeure de dessin en lycée professionnel, note qu'il est essentiel dans un quartier très déshérité, avec une proportion de 60 à 70 % de « désoccupés », de changer l'image du travail. Pour cela, il faut développer les relations entre le collègue et le lycée professionnel, en multipliant les rencontres entre les équipes éducatives, les visites d'entreprises, le travail sur les métiers.

La 3^{ème} à projet professionnel crée un pont entre les deux types d'établissements. Tous les élèves devraient passer par ces classes.

Une professeure d'IUFM en mathématiques, qui a travaillé à Versailles avec Corinne Mérini sur les nouvelles professionnalités [N.D.L.R. Rappelons que Corinne Mérini a animé la Journée 2001 sur la partenariat], souhaite que les entreprises et l'artisanat soient mieux connus des élèves. « Les entreprises y sont favorables, même si, souligne une autre participante, certaines profitent des stages pour bénéficier d'une main d'oeuvre à bon marché. »

« On devrait réfléchir sur les raisons profondes de la coupure entre le monde enseignant et le monde du travail. » [N.D.L.R. Cette coupure a été longuement analysée dans l'atelier de cette Journée sur le thème « Travailler en équipe », animé par Philippe Wera].

Une coordonnatrice, militante du CRAP, faisant référence au livre de Stéphane Beaud « *80% au bac... et après ?* » (La Découverte, 2002), souhaite une relance de la formation des professeurs principaux, notamment de 3^{ème}. Les enseignants devraient cesser de croire que l'orientation est un choix purement rationnel à proposer aux élèves ; il faut accepter que ceux-ci expriment des choix « irrationnels », fondés sur l'estime de soi ou le désir de « gagner beaucoup d'argent », et accompagner leur démarche au lieu de la rejeter. Elle constate souvent que des élèves qui n'ont pas de projet précis mais qui manifestent le désir de se maintenir dans le champ des apprentissages demandent à être orientés vers un BEP général. Il n'est pas prévu de temps formalisé pour un travail collectif des professeurs sur ce sujet et on se moque trop souvent des élèves de 3^{ème} et de leurs projets sans chercher à approfondir vraiment leurs souhaits et leurs demandes.

« En ZEP, plus qu'ailleurs, élèves et familles n'ont pas une vision claire du système éducatif et des possibilités de choix professionnels. »

VIII - IMPLICATION ET OBLIGATIONS DE SERVICE DES ACTEURS

Ce thème a occupé la dernière partie de l'atelier 2.

Implication et compétences

Un coordonnateur remarque que l'implication et la motivation ne suffisent pas : « On peut très bien être intéressé par une fonction sans être capable de l'assumer. Tous les enseignants ne peuvent pas être coordonnateurs et tous les inspecteurs ne peuvent pas être responsables. Il faudrait d'abord rédiger les lettres de mission en fonction des besoins locaux puis rechercher les personnes qui correspondent au profil défini ; certes ce n'est pas dans la culture de l'Education nationale... mais, à ne jamais poser la question, on arrive à des situations impossibles ! L'institution doit apprendre à se poser la question « Qui est là et pourquoi ? » et évaluer vraiment ce que les gens sont en capacité de

faire. Ce n'est pas avec un stage de quatre jours qu'un coordonnateur deviendra un spécialiste de l'évaluation. »

Attribuer du temps, des avantages financiers, des primes ?

Une participante note qu'il y a plusieurs niveaux d'implication à proposer aux acteurs éducatifs : « En ce qui concerne plus précisément les enseignants, on pourrait travailler autour des professeurs principaux. L'OZP ne pourrait-il pas demander que, sur le temps de travail devant les élèves (quinze ou dix-huit heures), un contingent de quelques heures soit pris et payé pour faire autre chose que de l'enseignement ? Institutionnaliser un temps, ce serait une façon de dire qu'il y a besoin en ZEP d'un travail particulier, travail que l'on reconnaît et qu'on paie et cela permettrait de passer de l'injonction à l'engagement. »

« Il faut faire très attention aux dispositifs qui lient l'argent à la volonté d'agir. Si l'attribution de ce temps est systématique, ce sera, comme les primes ZEP, un effet d'aubaine. Si on donne de l'argent a priori pour que les gens s'engagent, cela ne marche pas. En revanche, il faut donner de l'argent à ceux qui agissent. »

« Dans l'esprit des enseignants en ZEP, l'ISS (indemnité de sujétion spéciale), c'est la prime de risque, pas la prime de travail en équipe ! »

Institutionnaliser le travail en équipe sur le temps de service ?

« Chez les travailleurs sociaux, le travail en équipe fait partie du temps de travail. »

« Les enseignants sont embauchés pour travailler trente-neuf heures, pas dix-huit heures ! Nous sommes fonctionnaires d'un service public : nos missions et obligations sont fixées par un contrat de travail, et cela est valable pour tous les enseignants, en ZEP ou pas. »

Un IA du sud-ouest précise que la circulaire de rentrée 2004 établit qu'à l'intérieur de sa DHG (dotation horaire globalisée) chaque établissement jouit d'une certaine autonomie. Après, c'est le rapport de force local qui joue.

« La distinction entre temps scolaire et non scolaire est un problème de collège, pas d'école. Pourquoi des enseignants ne participeraient-ils pas à une réunion sous prétexte que cela n'est pas pris sur les heures d'enseignement ? Ne peut-on traiter cette question ici ? »

« Il est préférable de définir les missions d'un enseignant en ZEP plutôt que de parler de contrat de travail, car cela débouche sur un autre débat. »

Faut-il institutionnaliser le travail en équipe sur le temps de travail ? Cette interrogation entraîne d'autres :

- Cette question concerne-t-elle seulement les enseignants en ZEP ?
- L'OZP ne peut-il pas mettre en débat cette proposition ?
- L'association peut-elle s'interroger sur une éventuelle transformation de l'ISS en temps de concertation ? » Mais, selon d'autres, cette revendication relève de l'action syndicale et non du rôle de l'OZP.

L'animatrice de l'atelier 2 constate que, sur cette question, les avis sont trop divers pour que l'atelier puisse formaliser une proposition.

En guise de conclusion

Ces quatre ateliers d'échanges, dans le fil des travaux conduits par l'OZP jusqu'à ce jour, confirment, autour du thème prédominant du travail en équipe, la richesse de la réflexion dans les ZEP et les REP, réflexion qui s'enracine dans l'expérience concrète des différents acteurs. Reste à l'OZP à la prolonger au cours des prochains mois au service de l'éducation prioritaire et de son public.

Synthèse des comptes rendus rédigée par Jean-Paul Tauvel

Atelier thématique n° 1

EDUQUER ET ENSEIGNER

*Intervenant : Jean-Michel Zakhartchouk,
professeur de collège, formateur et militant au CRAP-Cahiers pédagogiques*

Animateur : Jean-Paul Tauvel

Intervention de Jean-Michel Zakhartchouk

Dans le grand débat national sur l'école, on a à nouveau posé la fameuse alternative : *éduquer ou enseigner* ? Tant pis si la question est probablement vaine et conduit à répondre « les deux », elle revient comme un leitmotiv qui peut être décliné sous d'autres formes :

- apprentissages ou socialisation ?
- savoir(s) ou savoir-être ?
- instruire ou former un citoyen ?

En ZEP, nous dit-on souvent, le dilemme supposé apparaît de manière encore plus saillante. On sait les reproches qui sont faits à nombre de projets d'être trop centrés sur la socialisation, d'oublier les exigences cognitives, les impératifs du savoir, sous la plume notamment de gens comme J.-Y. Rochex ou J.-P. Terrail (qui fait du coup le procès des pédagogies nouvelles qui sacrifieraient l'ambition intellectuelle en songeant trop à l'illusoire « mieux être »).¹

Il serait trop simple d'évacuer la question en se contentant de formules commodes du type « il faut marcher sur les deux jambes », « il convient de vivre la tension féconde entre ces deux pôles », etc.

Il est intéressant dans un atelier d'acteurs engagés de réfléchir à la question sous la forme suivante : Comment les deux objectifs d'instruction et d'éducation peuvent-elles s'articuler avec l'idée qu'un apprentissage peut bel et bien être éducatif et formatif, mais aussi que la socialisation sert l'apprentissage, à condition que celui-ci reste présent sous la forme d'une exigence forte liée aux finalités mêmes de l'école ?

On ne laisse pas au vestiaire les réalités sociales

D'un côté, il y a donc l'exigence intellectuelle. Il s'agit d'atteindre des objectifs ambitieux, par exemple de faire travailler sur la littérature dès l'école primaire, d'amener les élèves à une démarche scientifique rigoureuse, de leur apprendre à chercher et trier des documents divers, à justifier des démarches, à développer des capacités d'analyse, etc. Cela ne se fait pas avec des coups de menton et des références à ce qu'il faudrait enseigner en regardant les programmes et les textes officiels, mais bien en partant du réel, en s'appuyant sur les ressources de la pédagogie, et en particulier de la pédagogie différenciée qui permet de trouver des itinéraires différents pour un but commun. La litanie du recentrage sur le fondamental n'a pas grand sens si on ne dit pas :

- d'une part ce qui est fondamental. Il y a des débats à avoir sur le sujet. Parler de « lire, écrire » ne nous aide pas beaucoup. Il y a à définir de manière précise les compétences qu'on attend d'un élève, sans quoi on navigue entre le trop général (savoir lire un texte) ou le trop particulier (savoir conjuguer le présent de l'indicatif, ce qui n'a de sens que si on sait utiliser ce temps à bon escient

¹ Jean-Pierre Terrail, *De l'inégalité scolaire*, La Dispute/SNEDIT, 2002.

dans un écrit cohérent). Et sans doute faut-il inclure dans ce « fondamental » des compétences essentielles du XXI^e siècle (rechercher des documents, décoder une image...)

- d'autre part comment faire. Les pétitions de principe ne suffisent pas. Il s'agit bien de se centrer sur les apprentissages, pas sur l'enseignement pour lui-même. Il n'est pas sûr que l'apprentissage de la conjugaison doive précéder l'écriture, bien au contraire. Et il y a une réflexion pédagogique à avoir sur ce « comment faire » qui ne peut se réduire à une vaine apologie du « bon sens »...

D'un autre côté, tout cela est vain si on ne se préoccupe pas des réalités sociales, si on se contente de déclarer qu'il faut les laisser au vestiaire pour construire l'élève *épistémique*. Et on trouve alors la question de la socialisation scolaire, de la formation de l'élève à partir de l'enfant, ce qui s'appelle en partie « éducation ». Comment éviter de travailler sur les représentations familiales et sociales par exemple de la lecture, de l'écriture, de la santé, du lien avec le passé, etc. ? Comment négliger tout ce que nous apprennent les recherches sociologiques (par exemple les travaux sur l'écrit d'un Bernard Lahire) ? Comment faire comme si ne se posaient pas le problème des conditions de travail et de consommation culturelle, y compris celles de misère sociale ? Sans oublier les questions liées à l'origine ethnique, pour justement éviter l'ethnisation (comment dépasser l'origine, en la prenant en compte) ? Sans oublier les différences garçons-filles.

Il existe deux discours opposés aussi inintéressants l'un que l'autre :

- le discours misérabiliste, qui décrète qu'on ne peut pas faire grand chose (*que voulez-vous ? devant la misère du monde !*) et qui réduit les ambitions ;
- le discours hypervolontariste, qui nie les réalités et s'extasie devant les quelques élèves capables d'échapper à la misère culturelle et qui adhèrent aux valeurs de l'école parce que cette dernière aurait su ne pas démissionner.

Il est intéressant dans cet atelier de considérer quelques exemples de pratiques qui s'appuient sur les réalités sociales des élèves, partent de ces réalités sans s'y embourber et en sachant justement en « partir ».

La petite fille héroïne des *Petits enfants du siècle*, de Christiane de Rochefort, se répétait sa leçon de grammaire à laquelle elle ne comprenait pas grand-chose, le soir, devant la fenêtre de son HLM et aimait ce moment-là qui lui faisait oublier le quotidien ; tant mieux à la limite si cela n'avait rien à voir avec la réalité quotidienne ! Certains rêvent de cela : un savoir scolaire purement abstrait, le plus scolaire possible, qui fait échapper, comme je l'ai entendu dire par un formateur un jour, à la « m... » du quartier. Ce n'est sûrement pas ce que je prône, car c'est priver le savoir de sens - autre que la réussite à l'examen ou le passage en classe supérieure... Comment faire du savoir une façon aussi de « lire » la réalité, comment établir des ponts avec elle ? Ce qui implique de considérer l'enfant, le jeune, derrière l'élève. Ah, pour être élève, je n'en suis pas moins jeune !

Etre « bien » à l'école ne suffit pas

Le départ de Luc Ferry du ministère nous épargnera-t-il les litanies lassantes sur les méfaits de la centration sur l'enfant à l'école et de la loi d'orientation de 1989 qui l'aurait sanctifiée. Rappelons qu'à aucun moment dans la loi il n'est question d'« enfant » au centre, et que la place accordée à l'élève est très contextualisée et se trouve liée aussi à la nécessité de transmettre des connaissances à tous les élèves.

Dans les pratiques effectives, il est vrai qu'on a pu, ici ou là, mettre un accent excessif sur l'idée d'« épanouissement » de l'enfant. Formule creuse bien sûr, car il y a sans doute mille manières de s'épanouir. Disons que l'insistance mise, surtout à l'école primaire, sur le « bien-être » de l'élève a conduit à des dérives. Apprendre ne peut se faire exclusivement dans le plaisir et il faut sans doute renvoyer dos à dos les partisans du tout-plaisir et ceux qui n'ont que le mot « effort » à la bouche.

Le plaisir est bien souvent celui d'avoir appris, d'avoir surmonté des obstacles. Apprendre est douloureux lorsqu'il faut rompre avec des habitudes, s'engager, s'impliquer. Meirieu ou Perrenoud nous ont montré que l'individu cherchait le plus souvent des stratégies pour éviter d'apprendre et que le modèle, souvent utilisé dans les pédagogies nouvelles du *petit enfant curieux de tout*, est inopérant pour une majorité des jeunes, notamment adolescents, qui fréquentent l'école. Il faut renoncer aux pastorales qui servent d'arguments aux détracteurs de la pédagogie, feignant de croire que l'école est envahie par l'idéologie de l'animation (les fameux « lycées light », « ignare academy » ou autres « clubs med »). La dérive de tordre le bâton dans l'autre sens et d'ignorer le plaisir d'apprendre, de créer, d'être actif est tout aussi forte que la dérive inverse d'ailleurs. Dans une émission de télévision, on pouvait voir un philosophe médiatique (A.Comte-Sponville) réagir vivement devant un petit film où on voyait une classe type pédagogie Freinet, dans une école primaire ZEP à Nanterre, travailler apparemment de façon active mais aussi rigoureuse : on nous montrait trop, disait-il, l'aspect ludique du savoir alors qu'il aurait fallu montrer une « leçon » sérieuse (et ennuyeuse ?). Les enseignants de cette école, qui avaient l'air motivés et dynamiques, ont dû apprécier.

Par ailleurs, il y aurait aussi à dire sur l'importance qui est donnée à la notion de motivation (en tête des questions pour le grand débat sur l'école), sorte de clé décisive, avec cependant une préoccupation souvent exclusive sur ce qui la *déclenche* en négligeant l'essentiel : les moyens de la faire durer. Certes, il faut créer les conditions d'acceptation des détours qui favorisent la motivation (un mélange subtil de valorisation, de stimulation et de sécurisation), mais ne pas laisser penser que l'apprentissage se déroulera sans obstacles (« du moment qu'ils sont motivés, ils apprennent »). Plus dure est la chute lorsque les élèves ne comprennent pas que, si on regarde une vidéo, si on fabrique un objet-livre, si on joue un petit spectacle de contes, à l'école, tout cela s'intègre dans un travail qui peut-être apportera un plaisir, mais pas celui de la consommation ou de la simple création, celui de la découverte, de la façon de surmonter les difficultés.

Et là, nous sommes aussi dans l'éducatif. En ZEP plus qu'ailleurs, les élèves ont besoin d'accepter les plaisirs différés, d'entrer dans une démarche longue, planifiée, multidimensionnelle. Lorsque j'organise avec des sixièmes des goûters thématiques de fin de trimestre, ce n'est pas seulement pour passer un bon moment, mais pour évoquer autour du thé à la menthe les contes orientaux, mais aussi le climat du Moyen-Orient (favorable aux ingrédients de ce qu'on va boire ensemble), pour dire des textes lus auparavant ou inventés. Il s'agit là de mêler le plaisir d'être ensemble et la saveur du savoir, ce savoir qui doit être rendu aimable. Rien à voir avec la projection de cassettes vidéo de Disney en fin d'année qui m'agacent au plus haut point, surtout quand ensuite le maître laisse penser que ce qui est sérieux, c'est la conjugaison et l'accord du participe passé.

On n'apprend pas que des savoirs à l'école

Encore une fois, l'idée que je défends ici, c'est bien que l'éducatif est à chercher dans le quotidien des savoirs enseignés, dans l'enseignement, ou si l'on veut la transmission des connaissances bien comprise. C'est dans le travail scolaire que les élèves vont pouvoir, si les conditions sont créées pour cela, apprendre un certain nombre de comportements (je n'aime guère l'expression « savoir être » dans la mesure où on ne sait pas bien ce que cela signifie). Citons par exemple :

- **le souci de vérité**, d'où vérifications, justifications de ce qui est affirmé, recherche des sources de tout document ;
- **la coopération** avec d'autres, l'entraide, mais aussi le conflit fécond autour du savoir (oui ou non, faut-il écrire ici « ez » plutôt que « er » à la fin du verbe : débat possible dans un groupe de « résolution de problèmes orthographiques ») ;

- **la nécessité de l'implication**, valorisée notamment par le fait que la prise de risques qu'elle sous-entend est encouragée, que les erreurs qu'inévitablement elle implique ne sont pas sanctionnées (et même sont parfois exploitées) ;
- **l'acceptation d'entrer dans une démarche de projet**, qui nécessite de surseoir à l'immédiat, de s'inscrire dans un temps long. Bien sûr, c'est plus difficile pour certains enfants que pour d'autres, de par les conditions sociales et familiales dans lesquelles ils vivent. Mais, si l'école ne forme pas à cette attente, à cet engagement dans le long terme, qui le fera ? J'ai connu des enseignants brandissant l'argument que les élèves se lassent vite pour les laisser dans le zapping et le règne du court terme. La démarche de réécritures par exemple, afin d'aboutir à la publication d'une brochure, d'une plaquette, d'un journal, va dans ce sens de construction lente d'un projet, qui doit être approprié par les élèves sans que pour autant on prétende toujours qu'il s'agit de « leur » projet.
- **l'adhésion à une démarche visant l'autonomie**. L'autonomie est souvent une tarte à la crème. Il s'agit bien de permettre aux élèves de se passer d'aide, de surmonter la peur d'apprendre seul ; en aucun cas cela ne peut se confondre avec un « débrouille-toi, tu es grand maintenant ». Il faut éduquer au choix, à la prise de décision, et le groupe peut tout autant y contribuer que l'enseignant. Les marges d'initiative laissées, les aides auxquelles l'élève peut décider ou non d'avoir recours vont dans le sens de cet apprentissage.

On le voit bien : il faut recourir à une dialectique subtile entre le désir et l'acceptation de la frustration. Comment mettre en évidence le plaisir d'apprendre ? Sans doute en quittant l'idée du bien-être permanent, en formant à l'inquiétude qui accompagne tout apprentissage (mais qui n'est plus paralysante si elle n'est pas sanctionnée), au risque d'incompréhensions et de régressions qu'il faut neutraliser par une attitude sans cesse bienveillante, par de nombreux moments régulateurs, par de l'habileté tactique (un jour la dictée qui rassure, un autre la leçon qu'on va copier, un autre encore la note d'itinéraire de découverte qu'il faut bien mettre).

La vie scolaire, dans la classe

Si on refuse donc de séparer l'instruction de l'éducation, ou du moins d'établir des fossés entre ces deux objectifs de l'école, le travail en classe au quotidien devient multiforme. Non pas coexistence de moments différents, mais articulation, interaction. Il nous faut chercher dans notre travail d'enseignant (et cela a des conséquences pour la définition du métier) ce qui peut unir cette double dimension.

Lorsqu'on est plutôt sur le versant « savoir », il faut faire émerger les aspects éducatifs, comme nous l'avons vu plus haut. En considérant comme des objectifs importants dès le plus jeune âge la probité intellectuelle, l'écoute réciproque lors d'un débat orienté plus vers la recherche collective d'une certaine « vérité » que vers les joutes oratoires, la formation à l'esprit critique, distingué de l'esprit de critique. Il y a aussi tout à la fois à présenter des « modèles » (le chercheur, le combattant pour la paix, l'écrivain reconnu qui donne du plaisir et qui met en valeur sa langue, disons Marie Curie, Nelson Mandela ou La Fontaine) et à combattre l'admiration aveugle, l'autorité qui ne se discute pas (les « grands Hommes » n'en sont pas moins admirables, mais ils ont leurs faiblesses). On mettra notamment en valeur l'engagement citoyen, sans le confondre avec la vertu morale (la réhabilitation de l'action politique est une exigence forte de l'école aujourd'hui), sans le réduire à l'humanitaire par exemple (risques des journées de l'engagement, qui oublient la dimension politique). Il faut aussi faire apparaître aux yeux des élèves que savoir c'est pouvoir, leur faire découvrir que le savoir donne du pouvoir (une manière d'orienter l'apprentissage de la lecture : en quoi celle-ci donne-t-elle plus de pouvoir ?) On peut trouver un point d'équilibre entre le scientisme (hymne au progrès de par les découvertes scientifiques) et le scepticisme relativiste (cette méfiance

envers la science, qui nous paraît particulièrement inquiétante). Parfois, l'enseignant manque singulièrement d'ambition et décrète bien vite que tout cela n'est pas à la portée de nos élèves « qui manquent déjà de bases ». Mais quelles sont ces bases ? Faut-il savoir faire des phrases avant de rédiger un récit, ou est-ce que, au contraire, c'est en écrivant qu'on pourra faire de meilleures phrases, quitte à ce qu'il y ait des activités décrochées, des pauses techniques à certains moments sur des points précis. Savoir raisonner, mener une argumentation, très franchement, n'est-ce pas pour le moins aussi essentiel que « d'écrire un texte sans faute » ou de faire des divisions.² On peut s'inquiéter aujourd'hui de la médiocrité du débat public sur la question de ce qu'il est essentiel de maîtriser. La nostalgie de l'âge d'or ne peut tenir lieu de pensée, tout de même !

Si on est plus du côté de la socialisation, il convient de ne pas couper celle-ci des savoirs. La « vie scolaire » n'est pas à côté. Dans une discussion sur un problème de la classe, il faut montrer combien les outils du savoir sont utiles (savoir débattre, savoir prendre la parole, avec tous les aspects techniques que cela implique). Lorsqu'on travaille sur la santé ou sur la sécurité routière, il convient de réutiliser des connaissances, de les activer afin de montrer leur utilité, leur fécondité. La fête de l'école est une occasion de fête, certes, mais aussi de mise en œuvre de savoirs, sinon elle n'a pas de raison d'être. L'anniversaire de tel enfant peut être célébré collectivement, mais on pourra alors se demander ce que signifie « un an », ce que signifie une date, un cadeau, des symboles, etc. Il ne s'agit pas de tout scolariser, mais bien plutôt de faire sauter les barrières entre une vision étriquée du « scolaire » et du « vivre ensemble ». Les savoirs servent en fin de compte à mieux vivre ensemble : à construire une société, à lutter pour le bien-être collectif, à se poser ensemble de bonnes questions qui humanisent, à édifier un univers pacifié, etc.

On voit bien que, dans cette perspective, des dispositifs permettant un travail à long terme sur des projets, impliquant le collectif, ouverts sur la vie sociale, sont positifs et importants. D'où notre plaidoyer vif et déterminé pour les itinéraires de découverte³, pour le décloisonnement et le travail transdisciplinaire à l'école primaire. Cela ne signifie nullement que le découpage disciplinaire interdise ce travail. Bien au contraire, dans chaque discipline, il est essentiel de se demander avec les élèves en quoi celle-ci contribue au mieux vivre ensemble. L'éducation à la citoyenneté passe par toutes les disciplines (et aujourd'hui un aspect majeur en est l'éducation à l'environnement et au développement durable), mais aussi tout ce qui permet plus tard de vivre mieux (savoir négocier avec les autres, savoir mieux se connaître, être capable de se situer de façon personnelle par rapport à la religion, aux identités, à la politique, aux habitudes éducatives, etc.). Bien sûr, il y a des temps spécifiques dans le parcours scolaire, il ne faut pas tout confondre, mais je voulais simplement (?) souligner l'importance de réfléchir dans notre enseignement à tout ce qui éduque et forme pour éviter les formatages (des médias, de la famille,...) et pour donner plus de force aux savoirs que l'on présente à des élèves qui n'en voient pas suffisamment les enjeux et la puissance.

De la classe à l'établissement

Il ne faut cependant pas penser de ce qui précède que tout doit se passer dans la classe. Le lien entre apprentissage et socialisation doit s'étendre à toute l'école, tout l'établissement, voire à une échelle plus grande. Nous avons donné l'exemple de la fête d'école. Au niveau d'un projet d'école, de collège, comment, là aussi, intégrer les apprentissages dans des activités plus éducatives en apparence ? Il est scandaleux que, très souvent, on ne parvienne pas à mettre en place des heures de permanence qui soient des occasions de travail dans nombre de collèges ZEP, des moments d'études dirigées et non un lieu désespérant et sauvage (il faudrait diffuser les expériences des

² Voir les nombreux exemples de pratiques illustrant ces propos dans deux ouvrages que j'ai écrits : *L'enseignant, un passeur culturel* (ESF, 1999) et *Enseigner, un métier à réinventer* (Y. Michel, 2002)

³ On trouvera de nombreux exemples d'un tel travail dans *Croisement de disciplines au collège*, par F. Castincaud et J.-M. Zakhartchouk, CRDP d'Amiens et CRAP, 2001 (Coll. Repères pour agir)

établissements qui parviennent parfaitement à atteindre cet objectif, pourtant bien modeste !). Il est regrettable que des BCD soient de purs lieux de détente au lieu d'être des endroits essentiels de confrontation aux connaissances. Il est peu admissible que pianoter sur Internet avec un aide-éducateur soit autorisé au lieu que les élèves soient vraiment formés à l'utilisation complexe de ce formidable outil de connaissance. Je propose de partir de situations de ce type pour voir comment on pourrait conjuguer éducation et appropriation de connaissances, comment on pourrait construire des projets exigeants mais qui en fin de compte visent un « vivre ensemble » indispensable. En aucun cas il ne s'agit de renoncer aux établissements comme lieux de vie (il faut développer cet aspect) ; bien au contraire, il faut faire du « lieu de vie » une condition nécessaire (mais pas suffisante) pour construire une « maison du savoir, des savoirs ».

Débat

Le groupe est d'accord avec la proposition de base de l'exposé de J.-M. Zakartchouk : l'apprentissage réussi est à la fois éducatif et formatif et la socialisation sert l'apprentissage. Le travail de l'atelier a porté sur les limites et sur les conditions de validité de ces propositions, l'animateur veillant de son côté à ce que le débat éduquer/enseigner, « dilemme stimulant » selon la formule de J.-M. Zkhartchouk, ne se limite pas à l'espace de la classe mais concerne également l'ensemble de l'établissement ainsi que le quartier (partenariat).

1) - L'enseignant est aussi un éducateur, tout le monde ici en est bien d'accord. Mais **où s'arrête ce rôle d'éducateur ?** Les enseignants sont-ils concernés par exemple par les bagarres en cour de récréation ou par les comportements à la cantine ? Des enquêtes (E. Debarbieux) ont montré que, pour une forte minorité d'élèves, la vie au collège, surtout dans les deux premières années, était marquée par une souffrance causée par les violences et les humiliations subies le plus souvent hors de la classe. Cette situation est générale et ne concerne pas les seuls collèges « difficiles ». Le reproche principal que les élèves adressent à leurs enseignants est l'indifférence à cette souffrance.

Les remarques sur le rôle des enseignants mettent l'accent davantage tantôt sur l'éducatif tantôt sur l'apprentissage :

Un professeur d'IUFM : Après une bagarre ou une insulte grave, que fait-on ? Finalement, on gagne du temps à résoudre les problèmes relationnels et de vie scolaire. Cependant, ne stigmatisons pas les enseignants qui ferment les yeux sur ce qui se passe en dehors de la classe.

Un principal de collège : Il faut bien distinguer ce qui relève de l'éducatif et ce qui relève de l'apprentissage. Donnons aux élèves des cadres clairs sur la finalité des lieux et des moments. La classe est un lieu d'enseignement, ce n'est pas un lieu pour traiter les difficultés graves. Ces difficultés appellent une prise en charge compétente.

Un IEN insiste, lui, pour que chacun prenne en charge les problèmes de sa propre place même si une intervention extérieure peut dans certains cas être nécessaire.

Le groupe reconnaît que certains comportements déviants, des actes graves, des « pétages de plombs » dépassent les compétences des enseignants, qu'ils ne doivent pas être seuls pour affronter certaines situations, qu'ils doivent être soutenus par leurs collègues et par la direction de l'établissement et que le relais doit pouvoir être pris par des personnes ressources extérieures à l'établissement.

J.-M. Z. pense que la priorité doit être donnée à la mise au travail des élèves, qu'il faut écarter l'idée que la reprise en mains est un préalable, elle peut être progressive. Lorsqu'une classe s'est rendu compte qu'elle a du pouvoir, des consignes telles que « ne rien laisser passer » conduisent à l'impasse.

2) - **Les appréciations portées sur les élèves et les évaluations** en général sont des moments où se construit le sens que les élèves donnent à leurs apprentissages. Elles peuvent être formatrices, mais elles peuvent aussi être destructrices.

Au-delà de l'évaluation, plusieurs intervenants remarquent que le langage utilisé est décisif pour que le travail scolaire prenne sens. Par exemple (un IEN) : on doit bannir l'expression « on va faire un exercice » mais indiquer la finalité du travail et dire ce qui est attendu du travail demandé, expliciter les consignes.

Un coordonnateur de Villeneuve-la-Garenne rappelle que les enseignants d'école maternelle ont développé une compétence sur le lien entre apprentissage et formation de l'élève.

Un maître formateur remarque que les compétences supérieures ne sont pas prises en compte dans les évaluations nationales et que les finalités du travail scolaire peuvent apparaître étriquées.

3) - Ce travail éducatif se fait aussi **avec les parents**. Le langage utilisé a aussi son importance. Que dit-on aux parents quand on les reçoit ? Il est important qu'ils comprennent ce qui se fait à l'école.

Le coordonnateur de Villeneuve-la-Garenne parle de la Maison des parents créée à l'intérieur du collège où les parents peuvent rencontrer un médiateur interculturel.

Un directeur d'école souhaiterait que les livrets scolaires et les fiches de liaison avec les collèges permettent de prendre en compte les efforts fournis par les élèves.

J.-M. Z souligne que les IDD (Itinéraires de découverte, en collège), aujourd'hui peu soutenus par l'institution, permettent de tenir compte dans l'évaluation de l'implication des élèves.

4) - Plusieurs intervenants parlent de la « **citoyenneté** ». Un IEN rappelle que l'éducation à la citoyenneté n'a pas pour objet d'obtenir le calme, mais d'amener les élèves à être citoyens et que, pour cela, il faut les traiter comme tels et intégrer la citoyenneté dans la conduite de la classe. D'autres font le lien entre citoyenneté et des apprentissages qui ont un sens. Enseigner l'orthographe d'une autre manière est porteur de citoyenneté.

J.-M. Z. invite à distinguer, dans les règles édictées aux élèves par l'établissement ou par l'enseignant, ce qui relève de la morale et ce qui relève du bon fonctionnement du groupe. Être citoyen, c'est être actif, la « civilité », ce n'est pas la citoyenneté. [N.D.L.R M. de Lansheere remarque justement qu'une des caractéristiques des élèves des milieux populaires est de mal opérer cette distinction, de sorte qu'un résultat scolaire négatif peut être vécu comme un jugement négatif sur la personne et être source de violence.]

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

TRAVAILLER EN EQUIPE UN ESPRIT MAIS AUSSI DES TECHNIQUES

*Intervenant : Philippe Wera,
directeur du Centre d'études et de formation
pour l'accompagnement des changements (CREFAC)*

Animateur : Bernard Bier

Intervention de Philippe Wera

Le travail en équipe et l'expérience des entreprises

Que peuvent nous apporter les techniques et l'expérience des entreprises sur le travail en équipe ? C'est sur ce thème que les organisateurs de ces journées m'ont demandé d'intervenir à la lumière de l'expérience de l'organisme dont je suis le responsable, le CREFAC, Centre d'études et de formation qui intervient beaucoup en entreprise sur des problématiques d'accompagnement de changements. J'ai assisté ce matin aux travaux d'un atelier. Les interventions montrent à la fois un fort intérêt pour le travail en équipe mais aussi de nombreuses réticences. Je cite en vrac quelques propos entendus :

- *Travailler en équipe symboliquement, je vais y gagner sans pour autant que ma liberté soit compromise.*
- *Tout seul, on s'en sort mieux.*
- *On n'a pas intérêt à travailler en équipe parce que ce n'est pas là-dessus qu'on est récompensé.*
- *Le travail en équipe, c'est la pratique dans nos classes : la coopération entre élèves...mais la notion d'équipe n'est pas naturelle.*
- *On est plutôt dans un système éducatif individualiste.*
- *Le groupe se soude pour résoudre un problème qu'il ne peut résoudre seul.*
- *La complexité est le moteur d'un travail en équipe. Sur le complexe, l'équipe trouve tout son sens.*

Le monde de l'éducation et celui de l'entreprise sont deux mondes différents, celui de l'entreprise pouvant provoquer des réactions de rejet de la part de certains enseignants, lesquels sont souvent critiqués dans le monde de l'entreprise.

Quelques caractéristiques peuvent être soulignées :

Éducation

- une culture hiérarchique rigide et séparation de fonctions (pédagogie, administration)
- l'individualisme des acteurs (très lié à la situation de base de l'enseignant dans « sa » classe où il est... le maître)
- pas de culture du projet au sens où on l'entend dans l'entreprise
- pas de culture de l'évaluation des projets
- division du travail forte au sein de « l'équipe éducative »
- une méfiance à l'égard du monde de l'entreprise

L'entreprise

- une culture hiérarchique rigide, même si ce n'est pas la même rigidité
- une organisation collective déterminée par l'impératif de production
- une forte division du travail

- des fonctions transversales de plus en plus importantes (logistique, qualité, RH)
- une culture des résultats
- une orientation client qui se développe (N.D.L.R. le terme « client » utilisé **ici** provoquera de nombreuses réactions : voir compte-rendu du débat ci-après)
- des cultures projet (gestion par projet, projet d'entreprise...)

Un des premiers apports possibles de l'entreprise, c'est l'**apport méthodologique** ainsi que les outils, qu'il ne s'agit pas d'adopter tels quels mais de transposer pour les adapter à des situations spécifiques.

La gestion de projet a reçu son titre de noblesse avec une norme nouvelle, ISO 10006, version 2003. Parler projet, c'est faire référence à quelques principes de base :

- un projet = des objectifs, un périmètre
- un phasage : préparation, mise en œuvre, suivi, clôture
- des outils
- en permanence : la communication
- des délais

"Nous, vous, ils ...sont tous intelligents"

A l'opposé du précepte de Taylor : "l'ouvrier n'a pas à réfléchir, il y a des gens qui le font pour lui", le principe de base du sous-titre ci-dessus est affirmé dans un document interne d'une grande entreprise industrielle pour atteindre les objectifs combinés :

- qualité - coûts - délais
- une recherche de l'implication du personnel
- « La productivité découle moins d'une technique que de la volonté des hommes »
- l'approche client-fournisseur
- une recherche permanente de l'amélioration continue (logique de changement continu)
- intégration, implication des fournisseurs : logique partenariale

La recherche de l'implication de chacun, de l'opérateur à l'ingénieur, dans les processus d'amélioration continue est une dimension importante à prendre en compte si l'on veut comprendre le fonctionnement des entreprises aujourd'hui. Il en résulte des attitudes différentes pour l'encadrement à l'égard du personnel d'exécution.

Du point de vue méthodologique, de nombreux outils ont été conçus pour favoriser l'analyse des causes d'un problème, la recherche de solutions :

5 S

SMED : changement rapide de série

TPM (Total Productive Maintenance)

AMDEC (Analyse des modes de défaillance et de leur criticité)

Diagramme d'Ishikawa

GANTT, PARETO

Techniques d'animation de groupe

Tableaux de bord...

Management visuel

Gestion du temps

Certains outils facilitent la gestion et le suivi de projet comme le diagramme de Gantt ou l'analyse des causes comme le diagramme d'Ishikawa (ou diagramme Causes-Effet ou encore « arête de poisson »).

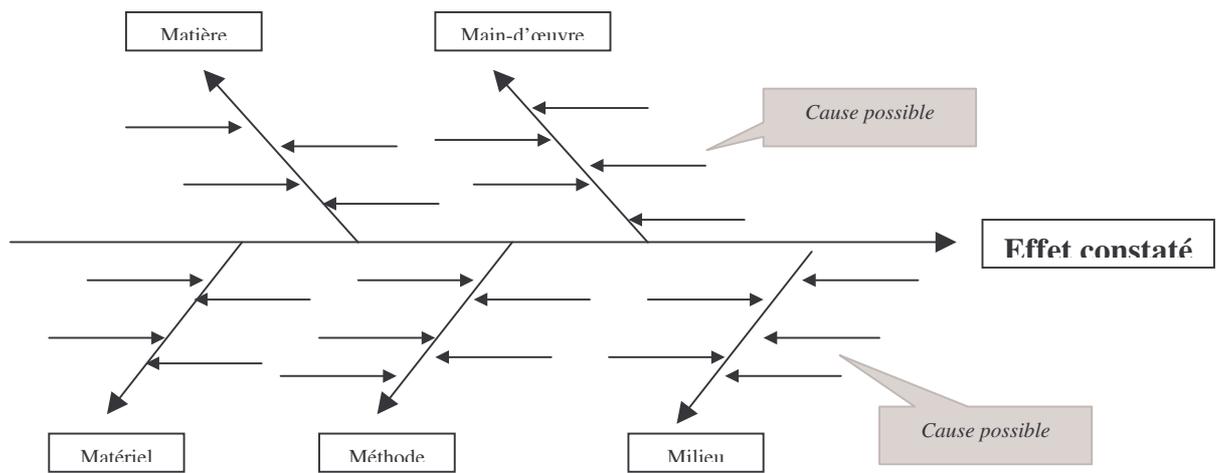
N.D.L.R. Le diagramme d'Ishikawa (ou des 5 M) est un outil de réflexion collective qui permet, lorsqu'un dysfonctionnement a été constaté, d'en rechercher les causes en évitant de tomber dans l'explication monocausale.

Mode d'utilisation : Dans le schéma ci-dessous, on peut remplacer les 5 M dans les encadrés (Matière, Main d'œuvre, Matériel, Méthode, Milieu) par d'autres item relatifs à l'éducation : Programmes, Personnels, Parents, Elèves, Environnement, Institution.

Par exemple : à partir d'un « effet constaté », l'absentéisme des élèves dans un établissement, l'animateur, sous la dictée du groupe, écrit sur l'axe d'une ou plusieurs flèches horizontales d'un item (le sens des flèches importe peu) le ou les causes possibles : par exemple, sous l'item Administration, on pourrait avoir des flèches «remplacements non assurés», «communication insuffisante en direction des familles», sous l'item Elèves «accumulation des échecs scolaires», etc.

La démarche qui correspond à ce type d'outils est certainement proche de celle de nombreux enseignants qui créent des outils pédagogiques destinés à favoriser l'analyse d'un problème par un groupe d'enfants (N.D.L.R. Les interventions qui ont suivi cet exposé le confirment).

Diagramme d'Ishikawa et 5M



A travers les quelques exemples cités, mon propos était d'illustrer des aspects pratiques liés au travail collectif, d'où la question pour introduire le débat avec les participants :

"Que peut-on en tirer sur notre fonctionnement en équipe, en groupe de travail, dans nos relations internes, dans notre façon d'envisager un projet ?"

Débat

Après son intervention, Philippe Wéra propose à l'assistance de se partager en quatre groupes afin d'échanger à partir de son exposé.

Remarques du premier groupe :

- En s'appuyant sur le diagramme d'Ishikawa, la transposition entre l'industrie et l'éducation est frappante : si l'un des partenaires ou objets est défaillant, c'est l'ensemble de l'organisation qui défaille ; dans la réalité, il y a toujours plusieurs facteurs (partenaires ou objets) qui dysfonctionnent.

- On peut néanmoins s'inquiéter des intentions qu'il y a à vouloir rapprocher le monde de l'entreprise de celui de l'éducation. Il est choquant de comparer un élève à un client. Dans l'éducation, on travaille avec des êtres humains et il est difficile d'admettre que l'on calcule par exemple le coût du redoublement.

- Deux points de vue se sont opposés : pour les uns les méthodes présentées sont nouvelles, pour les autres elles sont de fait pratiquées sans avoir été apprises.

- L'affirmation selon laquelle il n'y a pas de culture du projet ni de l'évaluation dans l'école est contestable : on ne fait que cela dans les établissements scolaires (projet d'école, de réseau, de classe, de l'élève, évaluation somative, diagnostique, en CE2, en 6ème).

- De l'échec scolaire est produit par l'école parce que la société en a besoin : il s'agit de produire du chômage et de l'employabilité, et de baisser le coût de la main d'œuvre.

Remarques du deuxième groupe :

- Le modèle proposé n'est pas totalement applicable à l'Education Nationale pour des raisons structurelles : dans cette dernière, la hiérarchie est plus souple, on y a une marge de manœuvre et d'initiative plus grande ; dans l'entreprise, l'organisation est plus rigide : il s'agit avant tout d'augmenter la production.
- Le langage, spécifique à l'entreprise, utilisé par P. Wera ne peut être transposé.
- Etre enseignant, c'est d'abord travailler en équipe, savoir quel est le sens donné au travail et quels sont les objectifs poursuivis. L'adhésion collective est préalable à l'acquisition des techniques de travail de groupe.

Remarques du troisième groupe :

- Certains ont des réticences à entendre le vocabulaire de l'entreprise appliqué à l'Education Nationale, où l'on parle de manières de travailler ensemble et non pas d'objets produits. D'autres insistent sur le manque de formation au travail d'équipe et sur les compétences à acquérir à ce sujet.
- Le poids de la hiérarchie dans l'Education nationale est ressenti différemment par les membres du groupe : permissive pour les uns, rigide et pesante pour les autres, avec un grand nombre de fonctions hiérarchiques (contrairement au resserrement des fonctions en entreprise). Ceci est d'autant plus paradoxal que l'on travaille sur de l'humain.
- Un enseignant en histoire-géographie découvre qu'il utilise, sans le connaître, le diagramme d'Ishikawa dans ses cours d'instruction civique

Remarques du quatrième groupe :

- Si l'on a peu d'occasions de se former au travail de groupe, on utilise cependant de façon empirique, à la manière de Monsieur Jourdain, certains des outils présentés.
- Dans le monde de l'éducation, au-delà de l'objectif des 80% d'élèves au niveau du bac, les missions sont assez peu définies et les obligations essentiellement morales, contrairement à l'entreprise où dominent les obligations de production.
- Compte tenu de la complexité des phénomènes dans l'institution scolaire et de la difficulté à identifier et nommer chaque paramètre, le diagramme d'Ishikawa est-il utilisable?

Philippe Wera : - Les méthodes proposées sont en effet basiques, mais il importe qu'elles soient systématisées. Quand les gens utilisent le bon outil après avoir reçu une formation, ils en voient alors l'efficacité.

- Le projet porte bien sur le sens : il signifie « aller vers... ». Trop souvent l'évaluation d'un projet se résume à l'expression d'une satisfaction ou d'un mécontentement, alors qu'il s'agit d'évaluer l'utilité de ce qu'on a fait, de ce qu'on a obtenu. Il est donc indispensable de se doter d'outils, d'indicateurs.

Dans les échanges du matin, il a été question « de ZEP où l'on est mieux qu'avant ». Evaluer dans ce cas consiste à se poser les questions suivantes : quels sont les impacts du dispositif ? Qu'est-ce qui a changé ? Qu'a-t-on fait qui a permis de produire ce résultat ? Il faut se donner les moyens à un moment donné de voir ce que l'on a fait. Des outils et des méthodes permettent de se mettre d'accord sur les résultats, sinon on reste dans un vague consensus ou dans un affrontement dont on ne sait pas forcément clairement sur quoi il porte. La méthodologie proposée permet d'aller vers un jugement partagé. L'évaluation ne doit d'ailleurs pas porter uniquement sur les enseignements, mais aussi sur l'environnement social et la vie du groupe.

- Il est possible de débattre sur la notion de client du service public. La poste avait des « usagers », maintenant elle a des « clients » ; personnellement je ne sais pas lequel est le mieux traité ou pris en considération. On dit souvent "Un usager est passif, le client est roi !" Ce débat sur les mots peut choquer, mais il va au delà des termes, c'est toujours un débat d'actualité. D'autre part, j'ai volontairement utilisé le vocabulaire d'entreprise pour provoquer la réflexion, ce qui ne veut pas dire qu'il faille reprendre systématiquement ce vocabulaire, les mots ont en effet leur importance.

Dans la salle : En tant qu'enseignants, nous ne nous adressons pas à un client mais à un groupe classe, à tous les élèves quels qu'ils soient, quels que soient leurs résultats.

P.W. : Au-delà des mots « client » ou « usager », ce qui importe, c'est l'interaction entre les acteurs, entre les services et les bénéficiaires ; cet échange est fondamental.

Certes le système éducatif n'est pas une entreprise comme une autre. Mais des évolutions importantes ont lieu dans l'entreprise, les comportements des personnes changent, il y a d'importants progrès même si des aspects restent contestables. Quant aux remarques sur l'emploi de méthodes reprises de l'entreprise, je rappelle par exemple qu'Internet a été créé par et pour l'armée, ce qui n'a pas empêché d'autres usages. Lorsqu'on demande aux entreprises de travailler sur les comportements transversaux, cela permet aux personnels de mieux comprendre et de prendre leur place dans l'entreprise, ce qui est une avancée. On n'est pas ici dans un débat de fond sur ce qui permet au système de fonctionner ; on peut d'ailleurs avoir des effets inattendus, inverses aux objectifs poursuivis.

Dans la salle : Il faut sortir de la bipolarisation du monde, de la sacralisation de l'institution scolaire et de la diabolisation de l'entreprise. L'Education Nationale n'est pas hors du système et peut prêter le flanc à bien des critiques.

Dans la salle : Ce débat est hors sujet, cet atelier devait nous apporter des techniques pour apprendre à travailler autrement.

Bernard Bier (conseiller à la direction régionale Jeunesse et Sports Ile-de-France et animateur de l'atelier) :

En réponse ou en réaction aux propos tenus, quelques remarques :

- Si l'école peut produire de l'échec scolaire comme il a été dit, elle produit aussi, et même en ZEP, de la réussite scolaire (voir à ce sujet les travaux de l'équipe ESCOL à Paris VIII) : des élèves qui ont tout *a priori* pour échouer se retrouvent en situation de réussite. Ceci grâce entre autres à la mobilisation des enseignants, et plus largement des différents acteurs, et à l'action éducative, interne et externe à l'école. Il est curieux qu'après des décennies de dénégation du fait de l'échec - l'école était émancipatrice ! - ce soit les membres de l'Education nationale qui portent aujourd'hui ce discours univoque de dénégation de la réussite.

- Dans la présentation de l'atelier, il a été souligné (par les organisateurs et non par P. Wera) que la culture du projet et de l'évaluation faisait défaut dans l'Education nationale, point de vue contesté par quelques uns.

En fait c'est surtout la rhétorique du projet qui se développe : le mot "projet" en effet connaît un succès certain dans le discours des politiques publiques depuis une vingtaine d'années, et bien sûr dans l'Education nationale. Mais parler de projet d'établissement par exemple est relativement récent à l'aune des décennies d'école républicaine. En outre, force est de constater que les différents acteurs de l'école ne sont en aucune manière formés à la méthodologie du projet. Enfin, une des questions qui nous semble importante est bien de savoir comment un projet pensé par quelques uns (chef d'établissement, inspection, conseil d'administration...) peut devenir un projet partagé par l'ensemble de la communauté scolaire. On est aussi ici dans la question du sens.

- En ce qui concerne l'évaluation, l'école, comme l'ensemble de l'administration française, a vécu et vit encore souvent plus dans la culture du contrôle que dans celle de l'évaluation, ce qui est pour le moins différent. Là encore, force est de constater le peu d'appropriation du résultat des évaluations par les enseignants. Des rapports récents ont confirmé le fait que l'évaluation des situations et pratiques pédagogiques était une des zones d'ombre de la recherche et du travail dans les classes. On est donc bien loin de cette banalisation du projet et de l'évaluation dont parlaient certains, voire de l'entrée dans une logique d'évaluation partagée (laquelle bien sûr n'a rien à voir avec des indices de satisfaction).

- Le rôle du diagnostic partagé donc parlait P. Wera semble particulièrement important quand on voit comment les dysfonctionnements de l'école sont imputés, par les uns et les autres, systématiquement et tour à tour, aux différentes strates de la hiérarchie, aux enseignants du primaire ou du secondaire, aux parents, voire aux élèves qui ne sont pas ce qu'ils devraient être !

- Enfin au-delà des questions de terminologie, on ne peut que constater - et regretter - les réticences voire les résistances des membres de l'institution scolaire à entendre la parole des associations, des parents, et des élèves eux-mêmes (partenaires ? clients ? usagers ? bénéficiaires ?) sur ce qu'est le service public d'éducation. Pour la quasi-majorité de nos concitoyens, il va de soi que les usagers de l'hôpital ont un droit de regard sur le service public de santé, c'est-à-dire sur la qualité de l'accueil et des soins (cf. la charte de l'utilisateur). Les associations d'utilisateurs se multiplient dans différents secteurs. Mais il paraît encore impensable, malgré quelques timides avancées en ce domaine, que les bénéficiaires du service public d'éducation puissent avoir leur mot à dire sur ce qui se passe dans l'école.

P.W. : Il est important de voir et comprendre ce qui a évolué dans l'entreprise. Il ne s'agit pas de transposer mécaniquement des méthodes d'un monde à l'autre, ce qui conduirait à l'échec, mais de voir comment certaines pratiques (travail sur les savoirs transversaux, programme d'enrichissement instrumental, outil de raisonnement logique, techniques d'animation de groupe) peuvent être appropriés ailleurs. Cela peut être utile à tous.

Compte rendu rédigé par Michèle Théodor et Bernard Bier

Bibliographie

Quelques références d'ouvrages auxquels il a été fait allusion dans l'exposé et dans le débat :

Sur les pratiques du management aujourd'hui :

BRILMAN (Jean). Les Meilleures pratiques du management, par Jean Brilman, Editions d'Organisation, nouvelle édition 2003

Sur les outils méthodologiques :

CHAPEAUCOU (Robert). Techniques d'amélioration continue en production, Dunod

Sur l'animation d'équipe

MUCCHIELLI (Roger). Le travail en équipe, ESF éditeur (Coll. Formation Permanente en Sciences Humaines)

Sur l'assertivité (affirmation de soi)

FEVRE (Odile), SCHULER (Eric). L'affirmation de soi au féminin (L'assertivité des femmes au quotidien), ESF éditeur (Coll. Formation Permanente en Sciences Humaines)

Atelier thématique n° 3

APPRENDRE A TRAVAILLER EN ZEP LA FORMATION INITIALE ET LA FORMATION CONTINUE

*Intervenante : Maryse Hedibel,
maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM du Nord – Pas-de-Calais,
chercheuse
au CESDIP-CNRS (Centre de recherches Sociologiques sur le Droit et les Institutions Pénales)*

Animateur : Didier Bargas

Intervention de Maryse Hedibel

Je vais présenter les formations à l'enseignement en REP/ZEP dispensées à l'IUFM du Nord – Pas-de-Calais et non une synthèse de l'ensemble de pratiques de formation initiale et continue dans les IUFM en France ; je ne crois pas d'ailleurs que cette synthèse existe, faute de liaison organisée entre les IUFM.

La région du Nord - Pas-de-Calais est connue comme ayant d'importantes difficultés socio-économiques avec des taux de chômage particulièrement importants qui se traduisent, au niveau de l'éducation prioritaire, par une proportion d'environ 30 % des établissements classés en REP-ZEP contre environ 16 % (pour les collèges seuls) pour l'ensemble du territoire. Des bassins d'emploi ont disparu, tels le bassin minier, les zones d'industrie textile autour de la ville de Roubaix en particulier, ou la sidérurgie, dans les environs de Maubeuge. Des populations ont quitté ces bassins pour essayer de trouver des solutions à ces mutations économiques et d'autres sont restées. De ce fait, nous observons une surconcentration, dans certains quartiers, de populations particulièrement fragilisées par la situation économique (entre 50 et 80 % de la population active au chômage). Nous remarquons également une massification des phénomènes de pauvreté et de précarité, et des concentrations ethnicisées, les familles d'origine étrangère s'étant trouvées en situation sans doute plus vulnérable que d'autres populations. On a alors, dans certains collèges, 80 % de familles dites « défavorisées », selon les critères de l'administration, la plupart étant, dans certains quartiers, d'origine étrangère.

Les formations initiales

Les stagiaires IUFM en formation initiale, stagiaires professeurs d'école (PE) ou stagiaires professeurs de lycée et collège (PLC) ou futurs conseillers principaux d'éducation (CPE), appartiennent à des catégories sociales différentes de celles des élèves des REP-ZEP. Ils sont par ailleurs très nombreux. L'IUFM du Nord - Pas-de-Calais compte sept centres (c'est l'un des IUFM les plus importants de France). Le plus gros centre, celui de Douai, recense, en première année, presque quatre cents PE1 et autant de PE2, ce qui implique à la fois une masse de personnes à gérer mais aussi des difficultés à nouer des relations personnalisées ou proches avec l'ensemble de ces stagiaires, le nombre de formateurs n'étant pas toujours en rapport.

Le profil moyen des stagiaires

Nous avons de nombreux stagiaires en formation REP-ZEP, comme sont nombreux les REP-ZEP dans la région. Ces stagiaires sont - surtout en ce qui concerne les PLC - davantage recrutés sur la

connaissance de leur discipline que sur leurs qualités pédagogiques, leur motivation ou la qualité de leurs interactions avec les élèves. Beaucoup de jeunes enseignants sont d'anciens « bons élèves », des personnes dont la trajectoire scolaire a été plutôt « rose », suffisamment pour qu'ils aient ensuite envie de transmettre ce qu'ils ont eux-mêmes appris. Ils sont issus des classes moyennes plus que des milieux populaires, avec une très faible proportion issue des immigrations. Globalement, ces groupes de stagiaires sont donc assez éloignés de leurs publics et sont conscients du risque ou de la chance - mais à leurs yeux c'est plutôt perçu comme un risque - d'être nommés en REP. On sait aussi que les enseignants débutants sont surreprésentés dans les REP-ZEP et qu'ils courent un « risque » important d'être nommés dans le secteur de l'éducation spécialisée, en adaptation et intégration scolaire (AIS).

Ces stagiaires expriment leur peur d'aller dans les réseaux d'éducation prioritaire, peur de ne pas « être à la hauteur », peur de la « violence » des élèves surtout. Ils sont porteurs également de préjugés sur ce qu'est une « bonne » ou une « mauvaise » famille : on entend beaucoup parler de « bon milieu », de « milieu correct », et il est intéressant de s'interroger, avec eux, sur la signification de ces mots. Ces représentations se retrouvent également chez les formateurs IUFM ainsi que dans certains établissements scolaires. On ne parle pas de « mauvais » milieu mais on souligne le « bon ». Certains stagiaires laissent apparaître aussi des représentations par rapport aux élèves d'origine étrangère, qui seraient plus violents, manipulateurs, etc. Il est important de relever ce genre de préjugés durant la formation, et de les travailler avec les stagiaires afin de ne pas les laisser se développer ces représentations dans le milieu professionnel.

On a pu le constater les années précédentes et on le constate encore aujourd'hui, quand les stagiaires se retrouvent en poste sans aucune préparation, certains rencontrent de gros problèmes. L'institution, de son côté, crée des situations paradoxales. Ainsi, les stages de « prise en main de la classe » ont parfois lieu trois semaines après la rentrée quand déjà les choses se passent mal pour certains stagiaires et que ceux-là arrivent au stage en pleurant... Devant ces constats, un certain nombre de formateurs ont souhaité organiser des formations spécifiques par rapport aux REP et aux ZEP.

Des équipes thématiques

A l'IUFM du Nord - Pas-de-Calais, nous étions organisés jusqu'à maintenant en équipes thématiques : ce sont des groupes internes à l'IUFM qui regroupent des formateurs de toutes catégories (universitaires, formateurs associés - qui peuvent être des coordonnateurs REP -, professeurs d'IUFM à temps plein...). L'équipe thématique dans laquelle j'interviens s'intitule « Enseigner en secteur difficile » et j'ai été recrutée sur un poste de maître de conférences pour travailler, entre autres tâches, au sein de cette structure. Ces équipes thématiques ont été créées il y a environ quatre ans, pour une durée de quatre ans, avec pour charge de monter des formations. Elles arrivent donc à échéance cette année. Ces équipes sont les suivantes :

- Citoyenneté
- Enseigner en secteur difficile
- Apprendre (pratiques pédagogiques)
- Grande pauvreté et réussite scolaire.

L'appellation de notre équipe « Enseigner en secteur difficile » a fait problème. Je reviens sur cette question à la fin de mon intervention sur les formations initiales.

Pour monter des formations, les équipes ont eu un peu « carte blanche », grâce à une volonté politique de la direction de l'IUFM. L'équipe « ESD » a maintenu un travail en réseau avec les REP depuis plusieurs années, avec des coordonnateurs et des responsables de REP, des IEN au niveau du 1^{er} degré et des responsables d'établissements - surtout dans le 2nd degré - tout à fait disposés à

recevoir des stagiaires, donc à travailler avec l'équipe thématique. Les gens de terrain sont très conscients de l'importance de l'enjeu de mener ces formations avec les stagiaires.

Une formation obligatoire, « mixte » et alliant théorie et pratique

Une idée de base des formations que nous organisons est qu'elles sont obligatoires et non optionnelles. Il nous paraît en effet essentiel que tous les stagiaires bénéficient, durant leur 2^{ème} année, après la réussite de la 1^{ère} partie du concours, de douze à quinze heures de formation sur le thème de l'enseignement en réseau d'éducation prioritaire. D'autre part, il est impératif que cette formation ait lieu essentiellement sur le terrain, c'est-à-dire qu'elle doit être autant pratique que théorique. Sur ce point, les choses ne sont pas évidentes pour tous au sein de l'IUFM : certains collègues sont un peu réticents à l'idée que les stagiaires puissent se déplacer et tout le monde n'est pas convaincu de l'utilité de telles formations.

Un autre aspect important est la mixité PE/PLC ; nous avons énormément insisté sur la nécessité que les PE soient formés avec les PLC. Ainsi, lorsque nous les emmenons sur le terrain, l'ensemble des stagiaires va dans tous les niveaux de classes, à raison de deux par classe, ce qui implique que les PLC vont en maternelle ou en élémentaire et les PE dans les collèges (et pas uniquement en SEGPA, section d'enseignement général professionnel adapté). Ce principe n'est pas toujours bien accepté par les stagiaires : on constate des réticences, comme celles d'agrégés de mathématiques qui s'interrogeaient sur l'intérêt pour eux d'observer une maternelle, mais qui ont été très satisfaits, après coup, d'avoir pu la faire. Rien ne remplace l'expérience concrète !

Cette organisation n'est pas mise en oeuvre sur l'ensemble des centres, car nous rencontrons un problème de formateurs et de formation de formateurs. Ces formations sont correctement dispensées sur Douai, du fait du nombre important de sociologues et de collègues formés sur ce centre. Elles auraient pu également être prodiguées à Valenciennes mais tous les formateurs n'avaient pas été formés pour cela, ce qui est indispensable. [N.D.L.R. Maryse Hedibel revient sur ce point lors du débat].

La nécessité d'un référent

Ces formations mixtes, liant théorie et pratique, sont organisées depuis plusieurs années. L'an dernier, comme cette année, nous avons adopté une nouvelle formule. Au début, le formateur référent n'accompagnait pas les stagiaires dans leurs visites. Les stagiaires se présentaient sur le terrain ; ensuite une journée de regroupement en centre était organisée, puis, éventuellement, un retour sur le terrain pouvait être envisagé. Très vite, nous nous sommes aperçus que la présence d'un formateur était nécessaire, car nous n'avions pas des retours du terrain très positifs : certains stagiaires corrigeaient des copies pendant que les enseignants des REP leur parlaient, ils se moquaient d'eux ou développaient des discours quasiment racistes sur les élèves...

Rapidement, nous avons donc introduit la notion de référent, c'est-à-dire que chaque formateur a un groupe en référence, que ce soit pour les PE ou pour les PLC, et l'accompagne sur le terrain.

Précisons que l'organisation de groupes mixtes pour tous est impossible dans la mesure où nous comptons quatre cents PE et deux cents PLC. La majorité des PE se rendent donc sur les terrains sans leurs collègues PLC.

La première demi-journée au centre

Maintenant, dans un premier temps, nous travaillons en équipe de formateurs, avec les coordonnateurs REP, pour préparer les journées. De manière générale, la formation comprend une demi-journée en centre, consacrée à la constitution du groupe, une journée sur le terrain et une journée en centre. En principe, la formation dure une quinzaine d'heures mais peut être allongée de six heures pour certaines formations. La première demi-journée est primordiale : elle consiste en la

prise de contact entre le groupe (avec son référent) et le coordonnateur du REP d'accueil, ce qui implique tout un travail en amont avec les REP qui acceptent de nous recevoir et qui se mobilisent beaucoup. Le coordonnateur REP organise la journée d'observations. Avec l'expérience, nous nous sommes rendu compte que les stagiaires avaient énormément besoin et envie de savoir avant tout « comment ça se passait dans les classes », ce qui est tout à fait légitime. Parallèlement, nous avons remarqué que les accueils avec « discours officiels » ne fonctionnaient pas bien.

Durant la première demi-journée, nous organisons un travail sur les représentations. En petits groupes, nous demandons aux stagiaires de donner trois qualificatifs sur les caractéristiques des élèves de REP, des familles et des enseignants ; nous insistons sur la consigne que ces adjectifs doivent refléter leur opinion, même si elle n'est pas « politiquement correcte ». Ce travail sur les représentations nous est apparu d'autant plus nécessaire que nous avons constaté que les caractéristiques des élèves de REP, dans ces représentations, étaient rarement sociales et davantage centrées sur l'indiscipline ou la violence. Cependant, cette année, un groupe nous a agréablement surpris en mettant avant les problèmes de pauvreté et d'incertitudes économiques. Ceci étant, le plus souvent, les élèves de REP sont considérés comme violents, indisciplinés, démotivés, pas intéressés par les études. Les familles sont déficitaires, ont des manques, sont démissionnaires, incapables... Les enseignants ont beaucoup de patience et de courage ; ils apparaissent comme « des héros du quotidien ». Dans un premier temps, nous n'intervenons pas, afin que les stagiaires puissent confronter leurs idées de base avec le terrain.

La journée sur le terrain

Lors de la journée sur le terrain, les responsables des établissements prévoient toujours des repas en commun mais la plupart des stagiaires n'adhèrent pas à cette formule et préfèrent prendre leur repas en petits groupes, alors que nous estimons ce moment de convivialité très important. Quoi qu'il en soit, en fin de première ou deuxième journée (selon la durée des formations), nous dressons un bilan à chaud, moment auquel l'inspecteur peut participer ainsi que les intervenants institutionnels. A ce moment du stage, leur intervention est bien accueillie et leurs propos sont légitimés par la journée d'observations. Nous tentons également de faire connaître le REP par une approche du quartier. Pour ce faire, nous avons recours à la participation des personnels parascolaires, infirmières et assistants sociaux, mais également du responsable du centre social, d'un membre de l'équipe municipale, etc. Parfois, une visite du quartier est organisée, durant laquelle les responsables de centres sociaux ou les chefs de projet urbain expliquent leurs missions. Nous précisons bien aussi aux stagiaires que le choix des classes qu'ils ont visitées est basé sur le volontariat des enseignants et que celles-ci ne sont pas nécessairement représentatives de l'ensemble. Cependant, ce volontariat leur donne également l'occasion d'observer des situations pédagogiques très diverses.

Pour la période d'observations dans les classes, nous fournissons aux stagiaires des grilles courtes qui insistent surtout sur la relation pédagogique, la façon dont l'enseignant s'y prend avec les élèves. Le risque serait que les stagiaires non avertis concentrent leur observation sur les élèves et manquent l'aspect relationnel de la relation pédagogique et éducative entre l'enseignant et ces derniers. Une bibliographie relative à la thématique leur est par ailleurs communiquée.

La troisième journée au centre et l'évaluation

La troisième journée en centre est consacrée au bilan des observations, à la confrontation des représentations de départ et des constats faits sur le terrain, et à des compléments de formation sur des points non abordés jusque-là. D'une manière générale depuis quelques années, surtout depuis que les référents formateurs ont été institués et accompagnent les groupes, le dispositif est jugé satisfaisant par les stagiaires. Le fait d'être mobile, de se déplacer sur le terrain leur plaît beaucoup,

ainsi que le lien entre théorie et pratique (en fait, la théorie intervient après la pratique). Ainsi, durant une séance de bilan, les questions sur la notion d'autorité, la différence entre autorité et pouvoir, peuvent être posées après l'observation et après que les stagiaires ont rencontré les enseignants. Plus le temps passe, plus nous nous confortons dans l'idée qu'il est préférable d'introduire les notions théoriques après la pratique, car elles seront alors beaucoup mieux prises en compte.

L'évaluation est pratiquée en deux temps, sur le terrain à la fin de la visite, comme nous l'avons vu, et au centre lors de cette troisième journée. Nous n'avons pas encore malheureusement de dispositif d'évaluation extérieure.

Dans leurs évaluations écrites et orales, les stagiaires se montrent globalement très satisfaits, mais aussi très surpris : ils découvrent que les élèves de REP sont « normaux » ! Beaucoup nous soupçonnent de ne pas leur avoir montré de « vrais REP ». Après les avoir questionnés sur ce qu'ils entendaient par là, nous avons constaté qu'au départ ils ne nous avaient pas vraiment développé le contenu de l'expression de leurs représentations d'alors. Souvent, ils s'imaginaient que des pétards exploseraient dans la cour, que des élèves hurleraient en classe, se dresseraient sur les tables, qu'il y aurait des fous... J'ai même entendu une fois la représentation de la folie appliquée aux enseignants de REP... A ce moment de l'évaluation, nous voyons à quel point nous ne mesurons jamais assez l'impact des campagnes médiatiques et politiques. Depuis des années, ces images sont nourries par la télévision, la presse, les radios, etc., qui parlent de la « violence à l'école », laquelle serait le fait principalement des « immigrés »... Cela suscite un grand sentiment de peur et des préjugés chez les stagiaires. Lorsqu'ils arrivent en classe, ils se rendent compte que les élèves sont bien différents de ce qu'ils craignaient. A partir de cet instant, un travail de déconstruction des représentations commence, ils ont l'impression qu'on les a trompés et ils ne savent plus trop à quoi adhérer...

Un autre point très important est qu'ils rencontrent des enseignants, des chefs d'établissement ou d'autres personnels qui aiment leur travail et qui le font bien, même si, dans le Nord comme ailleurs, il existe des REP qui fonctionnent plutôt ou très mal, mais dans ce cas on n'y envoie pas de stagiaires. Les personnes que rencontrent les stagiaires se sentent professionnellement et socialement à l'aise et à leur place et leur font sentir l'intérêt de travailler en REP, non seulement parce qu'il y a moins d'élèves ou à cause des primes, mais aussi parce qu'il y a un vrai travail d'équipe, ce qui est loin d'être le cas partout. Ainsi un enseignant qui, avant de travailler en REP, enseignait en centre-ville à des élèves de classes moyennes, soulignait que, lorsqu'il était en difficulté dans sa classe, il n'avait aucune aide et que les parents lui faisaient la leçon sur la manière dont il devait travailler avec leurs enfants.

Les retombées des stages

Le bilan final des stagiaires, en général, montre qu'ils ont moins peur, ce qui est très important. Après cette expérience, certains stagiaires veulent travailler en REP, mais beaucoup de ceux-là le souhaitaient déjà avant les formations spécifiques : il y a toujours des étudiants qui entrent dans l'Education nationale pour être professeurs dans les SEGPA, en AIS ou dans les REP ; notre formation ne fait que les conforter dans leur choix. En revanche, pour d'autres, cette expérience leur aura permis d'avoir moins peur d'une affectation en REP, et même de la souhaiter.

Sur le terrain, dans les collèges, nous avons des retours de la part de collègues qui témoignent que les étudiants de l'IUFM qui ont suivi ces formations sont moins agressifs avec les élèves dans la mesure où ils en ont moins peur, et qu'ils sont plus détendus. Parfois un professeur, très tendu lorsqu'il arrive, commence à crier tout de suite ; les élèves répondent sur le même mode car ils ne comprennent pas, ils n'ont encore rien fait ! Alors, les conflits s'enclenchent, les rapports disciplinaires s'accumulent et l'enseignant se désespère dans son coin. Les enseignants plus

expérimentés se disent « Encore un qui sort d'IUFM ! ». Après avoir vécu ces stages, les enseignants débutants sont plus calmes et tout se passe mieux.

Les lacunes

Mais ces formations comportent également des manques. Sur le terrain, à mon avis, nous en avons sur les liens avec le quartier. Nous pourrions également améliorer notre formation en ce qui concerne le travail avec les parents. Nous essayons de rencontrer les associations de parents d'élèves mais ce n'est pas simple car elles ne sont pas très organisées et nous avons parfois des difficultés à les considérer comme de véritables partenaires.

Nous travaillons beaucoup sur la déconstruction des représentations, mais nous consacrons trop peu de temps à l'analyse de la relation pédagogique, le « comment enseigner ». Sur ce point, il me semble que les équipes thématiques auraient eu intérêt à nouer des contacts entre elles pour travailler en complémentarité. Nous observons également un problème au niveau de la formation des formateurs, car nous n'avons pas d'encadrement suffisant, ce qui ne nous permet pas d'organiser ces formations dans l'ensemble des centres.

Comme outil, nous distribuons à tous nos stagiaires un livret intitulé « Enseigner en REP et en secteur difficile ». Un livret destiné aux formateurs est en préparation et sera disponible à la rentrée 2004.

En terme de perspectives, je ne pense pas que les formations puissent être remises en cause, car elles ont fait la démonstration de leur utilité. Nous savons cependant que ce n'est pas parce que l'intérêt d'une action est démontrée qu'elle est préservée...

En ce moment, nous rencontrons quelques difficultés avec le rectorat, par exemple sur le nom de notre équipe thématique. L'appellation « Enseigner en secteur difficile » ne convenait guère dans la mesure où ce n'est pas le secteur qui est difficile en soi mais bien plutôt les situations vécues par la population. Nous avons retenu un certain temps « Enseigner en situation difficile », mais cela induisait une ambiguïté, les stagiaires attendant alors des données sur la « gestion de classe ». Par ailleurs, une situation difficile n'est pas systématiquement liée à la présence d'enfants ayant des problèmes sociaux. Aujourd'hui, l'intitulé officiel, par décision du rectorat, est « Enseigner à des élèves difficiles ». La notion n'est plus du tout la même. Personnellement, je pense qu'il faut au contraire s'attacher à déconstruire cette idée « d'élève difficile ». En résumé, nous ne sommes pas certains que des orientations différentes de la nôtre ne vont pas apparaître.

Les formations continues

Dans ce domaine, il existe, comme dans toutes les académies, différents types de stages :

- les « stages bassins », qui regroupent tous les établissements d'un secteur avec un responsable de bassin chargé de recenser les demandes,
- les stages de proximité, qui peuvent être réalisés à la demande d'un établissement en REP, souvent un collège, sur des thématiques comme celle de « l'adolescent et l'autorité », ou « l'interculturel » ou encore « comment motiver les élèves », « la pédagogie différenciée », etc. Les thèmes évoluent en fonction des années. Il y a quelques années, le sujet principal était la « violence ». Ces thèmes sont censés représenter des souhaits collectifs, mais cela dépend du mode de gestion des chefs d'établissements : certains, plus directifs, inscrivent quasiment d'office les enseignants débutants à divers stages de stages.

- les stages du plan académique de formation, où les personnes s'inscrivent sur la thématique qui les intéresse. Ils sont peut-être un peu moins efficaces dans la mesure où, par exemple, pour lutter contre le décrochage scolaire, le travail d'équipe est indispensable : un enseignant, même s'il a intégré le contenu du stage, ne pourra pas changer grand-chose, une fois rentré dans son établissement.

Avec ces différents types de stages, nous parvenons à travailler des thématiques qui sont fortes actuellement dans les REP. J'ai animé récemment un stage bassin pour des enseignants en difficulté en REP et ai pu vérifier la nécessité que des stages soient organisés pour ce public, qu'ils s'inscrivent volontairement ou qu'ils soient envoyés par le chef d'établissement. Nous travaillons avec eux sur les questions de pédagogie et essayons de leur donner des outils et de les aider à se reconstruire en tant que professionnels. En effet, ils sont extrêmement atteints dans leur identité professionnelle et en conséquence développent des discours particulièrement hostiles vis-à-vis des élèves. Nous devons travailler sur leurs représentations, comme avec nos stagiaires de formation initiale. Nous estimons d'ailleurs que des actions devraient être menées en amont par rapport à cette problématique.

Il est très difficile de terminer le stage avec tous les participants du premier jour. Nous recensons des excuses du type conseil de classe en plein après-midi, rendez-vous médical qui « oblige » à partir plus tôt, etc. Lors d'un stage qui se déroulait dans un établissement, le concierge entraînait dans la salle, sans s'excuser, et donnait des messages aux stagiaires qui sortaient gérer le problème en question. La formation continue est efficace à partir du moment où elle est prise au sérieux par les participants et leur entourage professionnel et où elle est suivie du début à la fin.

Si on veut avoir, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, des stagiaires assidus, attentifs, intéressés par nos formations, on doit veiller aux modalités de leur inscription et les sensibiliser à l'importance du sujet. Que retiennent-ils de ces formations, que transfèrent-ils ensuite dans leur pratique professionnelle ? C'est là toute la question de l'évaluation à moyen et à long terme.

Ce que l'on fait dans les REP-ZEP est riche d'enseignements dans d'autres secteurs. L'accueil et le suivi des nouveaux enseignants, que ce soit dans le premier ou le deuxième degré, est un problème général qui concerne toute l'institution à des degrés divers, et des expériences du type de celles que je viens de décrire devraient pouvoir être utilisées hors du secteur REP.

Débat

Ce qui suit représente une synthèse des éléments les plus significatifs du débat.

Un intervenant : Pour lutter contre les représentations négatives et les fantasmes des enseignants stagiaires, renforcés par les médias, on pourrait dans les IUFM, comme dans les écoles d'ingénieurs, encourager l'accompagnement scolaire dans les quartiers populaires. Des actions concrètes de ce genre prépareraient au métier et freineraient le développement de toutes ces images. Dans les écoles d'ingénieurs, on prend en compte cet investissement associatif dans l'évaluation de l'étudiant.

Maryse Hedibel : Les IUFM maîtrisent les formations initiales. Par contre, au niveau de la formation continue, c'est plus compliqué car il semblerait qu'il y ait actuellement un mouvement, en tout cas dans le Nord, de reprise par le rectorat de ces formations. De fait, nous avons de moins en moins de prise sur les **formations continues**. Nous constatons parfois que des actions intéressantes sont faites au rectorat, mais sans aucune liaison avec nous et l'on constate, quelquefois, des doublons de formateurs et de formations... C'est sans doute un problème de choix politiques.

Dider Bargas (inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale, animateur de l'atelier) : Même si leur position a évolué, les recteurs n'ont jamais admis la suppression de la MAFPEN ni le fait que l'IUFM soit l'opérateur unique des formations. De fait, nous n'aurions jamais dû supprimer les MAFPEN ni confier à l'IUFM la totalité de la mise en œuvre théorique des actions de formation continue de l'ensemble du personnel de l'académie. C'est bien qu'il existe des opérateurs spécialisés mais la conception et le suivi du programme de formation relèvent du choix politique de l'académie, d'où cette espèce de retrait, de volonté de reprendre la main... Cela explique une partie des difficultés administratives rencontrées par les IUFM, mais ce n'est pas la seule explication. D'autres facteurs peuvent expliquer les réticences ou les incompréhensions de personnels qui devraient pourtant être les premiers motivés.

Maryse Hedibel : Pour les formations continues, un lien devrait être établi avec les formations initiales. Il est bon qu'un établissement nous demande de faire des stages, mais, après, s'il ne se passe plus rien... En formation continue, on pourrait envisager de travailler avec un groupe au début de l'année, à charge pour les stagiaires de monter un projet préparé pendant la première tranche du stage et d'en faire la synthèse et l'évaluation lors de la deuxième tranche, en fin d'année. Je travaille souvent dans les établissements avec des collègues spécialistes en communication en constituant des groupes d'analyse de pratiques. Souvent, nous proposons qu'après notre départ d'un établissement un groupe d'analyse de pratiques y soit mis en place. C'est une méthode facile à utiliser et qui peut fonctionner très bien ; il s'agit de travailler à partir de situations vécues par un des participants, en l'écoutant et en lui faisant des propositions. Cela représente une autre façon de voir les choses et implique un véritable travail d'équipe. La formule des stages de formation continue où les personnes s'inscrivent individuellement, une ou deux pour chaque collègue, me semble présenter peu d'intérêt dans l'ensemble, car il n'y a pas de suite collective débouchant sur un changement des pratiques. Nous pourrions peut-être travailler dans ce sens avec le rectorat ; les personnels de l'IUFM pourraient se mettre à la disposition des rectorats ; on pourrait organiser des échanges, mais, pour cela, il ne faut pas être en guerre...

*Didier Bargas : La difficulté est que les besoins sont extrêmement divers et que les **ressources** se raréfient, surtout en externe, car nous utilisons très peu et très mal les ressources internes d'un établissement. D'une part, il existe des besoins individuels de formation continue qui restent importants en matière de maîtrise d'une classe, de pédagogie différenciée, même après quelques années d'exercice. Les personnels, qu'ils soient ou non vraiment en difficulté, ont besoin de progresser. D'autre part, il existe des besoins collectifs relatifs à une discipline ou à un ensemble d'enseignements dans un collège. A ce moment là, on peut utiliser les ressources internes de l'établissement. Le responsable ne va pas faire systématiquement appel à un formateur de l'IUFM s'il s'agit de mettre en œuvre un des aspects du projet d'établissement. Il y a des besoins qui sont liés, normalement, au projet d'ensemble de la ZEP. Dans ce cas, on doit travailler avec les écoles et les collèges de la ZEP, et avec les partenaires extérieurs.*

Les établissements ont besoin d'accompagnateurs, d'animateurs. Il est très utile d'avoir des personnes extérieures qui viennent, de temps en temps, suivre l'évolution du projet mais on ne peut pas constamment les mobiliser pour ce type d'actions. On utilise rarement les ressources internes car elles sont très méconnues, du fait de la mauvaise gestion du personnel de proximité. Nous ne savons pas toujours quelle est la personne à la fois compétente, disponible, intéressée, pour animer en interne une session de formation.

*Maryse Hédibel : Par ailleurs, l'IUFM du Nord a un gros problème concernant les **formations AIS**. Il y a cinq ans, les PE2 avait trente heures obligatoires pour cette formation, beaucoup d'actions pouvaient être réalisées sur le terrain. Deux ans après, cette formation est passée à douze heures et,*

actuellement, nous sommes à six heures. Du reste, on nous dit que ce n'est pas de la formation mais de l'information. Me voilà devenue informatrice et non plus formatrice ! C'est grave car, concrètement, sur le terrain, cela donne des situations assez dramatiques, avec des inspecteurs AIS ou des conseillers pédagogiques qui passent leur temps à essayer d'aider des enseignants débutants. On voit même des personnes nommées sur « listes complémentaires » qui se retrouvent, sans aucune préparation, devant des enfants handicapés... On peut imaginer, pour les enfants et pour les enseignants, les conséquences de ce manque de formation. Nous ne sommes pas arrivés à obtenir plus d'heures. Nous essayons de faire ce que nous pouvons avec ce que nous avons mais, là, nous avons atteint des limites.

Un intervenant : La formation au niveau des **directeurs d'école** n'existe pas ou très peu. Les priorités, dans les quartiers difficiles, ne sont pas tout à fait les mêmes qu'ailleurs et méconnaître cette réalité donne des résultats catastrophiques. Un minimum de trois ans de formation continue sur un poste est vraiment nécessaire pour pouvoir travailler avec les familles, pour donner du sens à l'école à leurs yeux. Malheureusement, les directeurs d'école n'ont pas de formation continue sur cette question. La bonne volonté des uns et des autres ne suffit pas. Le REP sert, bien sûr, à faire avancer les projets mais il est très utile aussi, quelque part, d'apprendre à animer une réunion et d'autres choses encore, ce sont des bases indispensables. Il faut connaître les interlocuteurs, les partenaires des quartiers....

En réponse à une demande sur les dispositifs d'accueil des enseignants qui arrivent sur une région, *une intervenante* précise qu'il y a une dizaine d'années il avait été mis en place, dans la fonction publique, des actions d'accueil, de prise en charge de professionnels arrivant et connaissant des difficultés, cela permettait de créer des solidarités.

Un intervenant : Vous avez évoqué le problème de manque de formateurs. Pouvez-vous nous dire comment s'organise cette **formation de formateurs** ?

Maryse Hedibel : Dans un premier temps, certains formateurs présentaient des stages sans l'aval de l'équipe thématique, avec l'idée qu'une formation spécifique n'était pas forcément nécessaire pour faire de la formation continue. Cela pouvait donner des contenus de formation assez légers. Nous avons donc proposé une formation pour les formateurs voulant intervenir dans les formations sur les réseaux d'éducation prioritaire. Certains formateurs, qui semblaient raisonner en termes de plages horaires à remplir, ne pensaient pas à se former avant d'intervenir. Nous avons donc posé une condition pour ceux qui désiraient travailler avec nous : « Inscrivez-vous d'abord dans nos formations ! ».

Ce système a fonctionné pendant quelque temps : nous avons fait entrer des collègues dans les formations et ils ont pu intervenir ensuite avec les stagiaires. Ceci dit, nous n'avons pas réussi à répondre à l'ensemble de la demande des stagiaires. En effet, la direction de l'IUFM ayant restreint le nombre d'heures supplémentaires par formateur, certains collègues ne pouvaient plus intervenir du fait de leur nombre d'heures supplémentaires trop élevé et certaines formations n'ont pas pu avoir lieu. Cette année, le plan de formation des formateurs a été réduit de moitié par rapport à l'année dernière et les formations sur les REP ont été supprimées.

Didier Bargas : Si on veut dans un établissement, un collège par exemple, développer sérieusement le travail d'équipe, ou la relation avec les familles, il faut du temps. Il faut un minimum de deux, trois jours pour faire les choses sérieusement, une semaine serait mieux, avec des accords à l'extérieur, des témoignages d'autres collèges, etc. S'il s'agit seulement de faire passer une information, des méthodes existent pour cela. Sinon, il faut des contenus de formation solides.

Une intervenante : Sur l'éducation prioritaire et sur l'actualisation des **contrats de réussite**, l'information doit passer et il est nécessaire d'impliquer les équipes. Après la rentrée, on peut avoir une autorisation de l'inspecteur d'académie pour banaliser une demi-journée et organiser ainsi une rencontre de tous les enseignants du réseau afin que chacun puisse être informé.

Maryse Hedibel : En ce qui concerne **les contenus**, nous avons construit des formations sur les particularités des élèves, des familles et de l'enseignement dans les REP en insistant sur les variables socio-économiques, la motivation des élèves et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans leurs apprentissages. Nous mettons l'accent également sur l'autorité des parents en situation de précarité, sur les risques de perte de crédibilité par rapport à leurs propres enfants et par rapport aussi à l'institution scolaire.

Nous nous appuyons par ailleurs sur des études montrant que les attentes des enseignants sont différentes en fonction de la catégorie sociale d'appartenance de leurs élèves et que leurs ambitions sont moindres pour des élèves de milieu populaire. Pour eux, on visera le BEP, alors que pour d'autres on visera un baccalauréat général. Ces phénomènes doivent être connus des enseignants. Nous développons la notion d'éducabilité de tous les élèves, d'un enseignement possible pour tous, même pour ceux en très grande difficulté.

La question du travail d'équipe et du partenariat est incontournable. Les nécessaires qualités d'attention et de bienveillance à l'égard des élèves sont des notions également importantes. Les enseignants interrogés dans les REP disent du reste qu'ils se sentent « utiles », qu'ils trouvent un sens à leur engagement professionnel.

Sur les apprentissages, j'ai commencé à travailler avec une collègue de la commission thématique « Apprendre » et nous menons des actions complémentaires lors de stages. Ainsi des groupes d'enseignants travaillent sur le thème « Enseigner les mathématiques (ou le français) en REP », parallèlement à des formations sur la gestion de la classe. Beaucoup d'enseignants signalent que leurs élèves ont des difficultés à se concentrer longtemps et que cela implique de changer d'exercice régulièrement. Nous nous appuyons aussi sur les méthodes de type « Freinet » en analysant comment on peut s'en inspirer pour approfondir la motivation des élèves.

Une intervenante : Comment intégrez-vous la question de **l'immigration** dans vos formations sur les REP ?

Maryse Hedibel : Il faut distinguer deux questions, celle des élèves « nouveaux arrivants », non francophones pour la plupart, et celle de la pédagogie interculturelle.

Le centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV, anciennement CEFISEM, centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants) est assez marginalisé dans le Nord – Pas-de-Calais du fait de deux arrêts longue maladie non remplacés pendant plusieurs mois, dont celui du directeur, et d'une « délocalisation » qui l'a fait passer du centre IUFM de Douai à un collège en banlieue lilloise. De fait, il a fonctionné avec un enseignant seulement pendant cette période, dans un contexte d'augmentation du nombre d'enfants non francophones dans la région.

Par ailleurs, il ne semble pas que les autorités aient beaucoup soutenu l'action du CASNAV, si l'on en juge du moins par la difficulté que l'on a parfois à s'informer par téléphone sur cet organisme auprès de l'inspection académique ou du rectorat, ce qui peut poser de sérieux problèmes pour le contacter en cas de besoin. Espérons que la situation s'améliorera dans les années qui viennent.

Ceci ne nous empêche d'ailleurs pas d'intégrer la connaissance de ce type de dispositif à nos formations, même si, on le comprendra, les intervenants du CASNAV ont assez peu de disponibilité pour intervenir auprès des stagiaires, du moins pour le moment...

Pour ce qui est de la problématique interculturelle, nous insistons toujours sur les caractéristiques socio-économiques de ces quartiers et sur les problèmes de pauvreté, de précarité et de chômage qui touchent aussi et même davantage les personnes d'origine étrangère. Nous faisons attention également à ne pas lier « d'origine étrangère » et « précarité ». Nous avons par exemple dans notre région des employés japonais de Toyota pour les enfants desquels, d'ailleurs, ont été organisées des formations particulières.

Sur l'interculturel et la construction identitaire, je travaille avec les enseignants à partir de l'histoire des mouvements migratoires, qui se confond quelquefois avec la leur. Ainsi, dans le Nord - Pas-de-Calais, beaucoup de personnes sont d'origine polonaise, italienne ou belge par leurs grands-parents ou arrière grands-parents, sans pour cela se vivre du tout comme descendants d'émigrants. Lorsque nous étudions avec ces enseignants cette question du parcours identitaire des élèves et de leurs familles, ils comprennent plus aisément, à partir de leur propre histoire, la situation des nouveaux arrivants d'aujourd'hui. C'est une des actions intéressantes à mener dans une région comme la nôtre.

Compte rendu rédigé par Maryse Hedibel

TRAVAILLER SUR L'IMAGE DE LA ZEP FAIRE, MAIS AUSSI FAIRE SAVOIR

*Intervenant : Alain Bourgarel,
instituteur*

Animatrice : Claude Vollkringer

Intervention d'Alain Bourgarel

I - Un sujet mal traité

L'éducation prioritaire a pour but clairement défini la réussite scolaire pour tous les élèves. Celle-ci est légalement définie depuis 1989 : sortir du système scolaire avec au moins le niveau V de qualification professionnelle. Pour la majorité des élèves, et c'est heureux, un tel niveau ne saurait être une réussite scolaire : ces termes sont donc relatifs selon les individus et les groupes sociaux. Cependant, pour les élèves vivant dans des conditions socio-économiques difficiles, voire dramatiques, cet objectif reste souvent une exigence complexe pour les enseignants. Ces élèves ne sont pas répartis uniformément sur le territoire français : ils se trouvent regroupés, pour une part, du fait de mécanismes indépendants de l'école, dans certaines zones. D'où la nécessité du dispositif de zones d'éducation prioritaires.

L'objectif des ZEP étant défini, les moyens pour y parvenir concernent à la fois, et de manière coordonnée, des aspects internes et externes à l'école. Les uns et les autres ont été, depuis plus de vingt années, répertoriés et repensés de façon à rendre efficaces les ZEP. Ainsi, la pédagogie, l'organisation des cycles, la liaison entre les niveaux scolaires, l'orientation, etc. ont fait et continuent de faire l'objet d'adaptations. Ainsi, pour ce qui concerne l'extérieur de l'école, l'accompagnement à la scolarité, les activités culturelles et de loisirs, mais aussi les actions touchant au logement, à l'urbanisme, etc. ont-elles, par le biais de la politique de la Ville, contribué à l'amélioration des conditions de vie, lesquelles ont eu un impact favorable sur la réussite scolaire, tout cela étant dit pour des quartiers stables et non pour ceux qui se dégradent.

Il apparaît cependant que, parmi tous ces moyens mis en œuvre à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école pour favoriser la réussite scolaire dans les ZEP, l'un d'eux est plus évoqué rapidement que réfléchi, plus cité occasionnellement que travaillé : il s'agit de « l'action sur l'image de l'école ».

Probablement, cette absence, ou cette discrétion, est-elle due à deux raisons : d'une part, l'image renvoie à « propagande, publicité, bluff et mensonge » : on s'en méfie. Cacher ou trahir la réalité est rejeté. Mener une campagne de promotion est mal vu. De plus, ces affaires ne concernent pas les enseignants dans leur fonction traditionnelle. Une action sur l'image vise l'opinion publique. Or celle-ci, pense-t-on, doit être tenue à distance d'une école qui se veut libre, détachée des influences locales, des ragots, bruits et rumeurs. Que « les gens » disent ceci ou cela sur l'école ou le collège de la ZEP, « on n'y peut rien » et on s'en désintéresse.

C'est donc une question qu'on laisse de côté, quand on n'y joue pas un rôle dans le mauvais sens, mais nous y reviendrons.

II – La nécessité d’agir

L’image de l’école est cependant à prendre en compte. Nécessairement. Elle relève de la responsabilité des acteurs de l’école comme des partenaires locaux, elle se situe à cheval sur l’école et le quartier. Pour en parler, rapprochons deux convictions :

a) L’enfant ou le jeune apprend s’il est en posture d’apprentissage, s’il vient à l’école ou au collège pour apprendre, s’il sait que l’institution qui l’accueille est faite pour l’enseigner, qu’il y a sa place et qu’il est capable d’y apprendre. Evidence, certes, aujourd’hui, mais est-ce aussi clair dans tous les esprits ? N’a-t-on pas tendance au contraire à postuler *a priori* l’existence de cette posture d’apprentissage ? La recherche pédagogique nous montre pourtant que, dans les ZEP en particulier, cette posture chez les élèves n’est pas une donnée automatique.

b) L’école et le collège sont des institutions au service de la population scolaire du quartier, faites pour enseigner les enfants et les jeunes, relativement efficaces pour assurer cette mission, et ceux qui la fréquentent sont aptes à apprendre sous la seule condition de faire des efforts réguliers et à leur portée. Dans ce cas, les autres moyens à mettre en œuvre pour la réussite scolaire (pédagogie, organisation scolaire, etc. d’une part, partenariat, politique de la Ville, etc. d’autre part) ont à jouer leur partition. Mais l’idée que se font les habitants de la ZEP, en particulier les élèves et leurs parents, correspond-t-elle toujours à cela ? L’image qu’ils ont de l’école ou du collège est-elle si claire ?

L’observation de certaines écoles et certains établissements situés en ZEP nous montre une autre image. Poussons la caricature (la réalité est heureusement plus nuancée) : L’école est une institution qui devrait enseigner mais qui, ici, tout le monde le dit, en est incapable ; où la majorité des élèves se considèrent comme incapables d’apprendre « par essence » (puisqu’ils sont de ce quartier, ou de cette famille ou de ce groupe social) ou « par constat » (puisqu’ils ont dû redoubler puis à nouveau être en échec et ont accumulé les « preuves » de leur incapacité à apprendre). Après tout, cette incapacité locale de l’institution est normale, puisque tout ce qui est sur ce territoire stigmatisé est défaillant, on le sait bien, on le dit, on en a chaque jour des preuves nouvelles...

C’est - on l’a dit - une caricature. Mais l’observation montre régulièrement des écoles ou des établissements dont la capacité d’enseigner, à cause de ce qui est perçu de leur fonctionnement et à cause de ce que semble être leur population, est *a priori* contestée par les habitants du secteur scolaire, adultes et enfants, quelles que soient les réalités par ailleurs. L’objectif, alors devient double : amener la transformation de cette image de l’institution scolaire pour qu’elle soit plus conforme à la réalité et amener les élèves à avoir une image d’eux-mêmes positive quant à la possibilité d’apprendre.

Ces deux aspects se tiennent étroitement l’un l’autre. L’idée que se font les élèves de leur capacité individuelle et collective d’apprendre se forge dans la famille, tout au moins jusqu’à l’adolescence. Les parents peuvent transmettre une posture positive devant les apprentissages à leurs enfants (au moment de l’entrée au CP, surtout) mais, s’ils les envoient dans une institution qu’ils jugent défaillante pour cela, ils vont provoquer une attitude de fatalisme lorsque d’éventuels échecs vont apparaître. Réciproquement, une « bonne » école, un « bon » collège qui enseignent à des élèves persuadés qu’ils ne valent rien ne pourront pas agir efficacement.

Vus du quartier, une école ou un collège dont la réputation est mauvaise va accueillir des élèves qui sauront à l’entrée qu’ils n’en ont pas beaucoup à attendre. Ils trouveront aussi dans cette inégalité (puisqu’ailleurs, dans des quartiers plus riches, écoles et collèges assurent vraiment leurs missions) la preuve de leur incompétence à apprendre puisque la République « égalitaire » les a envoyés là, leur a attribué cet établissement.

L'enjeu est donc sérieux. On est loin d'histoires de propagande ou de campagnes de publicité. Il s'agit de faire en sorte que tous les élèves soient en posture d'apprentissage, tout au moins que l'image qu'ils ont d'eux-mêmes mais aussi de l'école ou du collège ne les empêchent pas de s'y installer car, on le sait, bien d'autres facteurs défavorables jouent déjà dans ce sens.

III – Que disent les textes ?

Dans la dizaine de textes qui ont établi la réglementation des ZEP depuis 1981, seuls deux abordent directement la question de l'image.

La circulaire du 24 février 2000 sur les **pôles d'excellence** estime que ce dispositif permet d'une part de renforcer les apprentissages, d'autre part d'améliorer l'image des écoles et collèges. Cette dernière doit être « revalorisée » ; mieux, il faut « forger une image attractive des écoles et établissements » (on notera au passage que, toujours selon la circulaire, les partenaires peuvent être aussi en quête de revalorisation d'image : établir une convention avec une ZEP peut leur être utile à eux aussi !).

Puisque les deux objectifs sont le renforcement des apprentissages et la revalorisation de l'image, les indications données pour l'évaluation concerneront donc ces deux domaines. Evaluer le premier, on a l'habitude. Pour le second, on manque d'outils et d'expériences. Citons intégralement le passage de cette circulaire : « *L'impact d'un pôle d'excellence scolaire doit également s'apprécier en termes d'image, interne et externe, de l'école ou de l'établissement concerné : fierté d'appartenance des élèves, satisfaction professionnelle des personnels éducatifs, confiance des familles, du quartier, de la commune. L'apaisement du climat scolaire bénéficie directement d'une modification positive du rapport aux apprentissages : là réside, sans pour autant s'y limiter, la première prévention des violences scolaires qui pèsent fortement sur la réputation de certains établissements et alimentent la tentation, pour les familles qui le peuvent, d'en retirer leurs enfants ; offrir des activités d'excellence et renouer avec la dynamique de la réussite scolaire, c'est aussi - nombre d'expériences le montrent aujourd'hui - la meilleure garantie d'hétérogénéité sociale et même le moyen de faire revenir des catégories d'élèves qui avaient disparu.* »

Ces phrases apparaîtront angéliques à certains acteurs de ZEP empêtrés dans les difficultés de tous ordres et le dérapage sur la prévention des violences scolaires (rappelons que la moitié des « établissements sensibles » n'est pas en ZEP ou REP et que la moitié de ceux qui y sont ne sont pas « sensibles » ou inscrits dans le « plan violence ») en fera sourire ou bondir d'autres. Cependant, ce texte parle de « confiance » des parents et de « fierté » des élèves. Il montre donc que parents et élèves estiment qu'avec ce pôle d'excellence réussi le rôle de l'école - enseigner et éduquer - est assuré : on n'imagine pas qu'ils aient confiance ou soient fiers si l'apport de l'école n'est qu'annexe, la capacité à n'obtenir que des coupes sportives, par exemple.

Le pôle d'excellence peut donc être un moyen pour agir sur l'image de la ZEP.

Second texte, la circulaire du 7 décembre 1992, intitulée « **La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires** », qui complète celle du 1^{er} février 1990 qui a elle-même bâti l'essentiel de la structure de l'Education prioritaire telle qu'on la connaît encore aujourd'hui. Elle précise trois points, dont le second est « l'amélioration de l'image et du fonctionnement même des ZEP ». Voyons ce qu'elle entend par là : « *L'analyse faite du fonctionnement des ZEP ainsi que de leur image dans l'environnement (rapport des Inspections générales et études de la DEP) montre la nécessité d'apporter des améliorations dans certains domaines* ». Tous les moyens de valorisation des établissements en ZEP doivent être recherchés. Le texte décline alors l'innovation pédagogique, les équipements modernes (audiovisuel, informatique...), les formations valorisantes (classes préparatoires, sections sportives, classes européennes...) et les actions communes au niveau

régional, national ou européen. L'expression « zones d'excellence », pourtant déjà inventée et diffusée par Gérard Chauveau, n'est pas utilisée, mais on y retrouve le concept.

Cette partie du texte se conclut par la phrase suivante : « *Des opérations de communication et d'explication des initiatives prises dans ces domaines sont à entreprendre tant en direction des familles et de l'environnement social que du monde économique* ». On se souvient des critiques, tant de la droite que de l'extrême gauche à ce sujet : la « communication » était pour eux « poudre aux yeux » ou « soumission au patronat ». Résultat : peu d'actions ont vu le jour et celles qui ont existé ont parfois été dénaturées par la seule mise en valeur d'avantages annexes, comme un partenariat prestigieux (aux yeux du recteur ou du ministère) mais incompréhensible par les parents, ou alors un exploit réel (coupe obtenue lors d'une régate, mise au point d'un opéra, réalisation d'un journal imprimé...) mais considéré par les parents, qui ne s'y trompent pas, comme tout à fait secondaire par rapport à la mission première de l'école. Toutefois, dans les années 90, beaucoup d'établissements d'enseignement technique ou professionnel ont fait de grands efforts pour mettre en valeur leurs véritables capacités d'apprentissages aux yeux des élèves de collèges, de leurs parents et des entreprises.

Ces deux circulaires ne nous satisfont donc pas totalement : zones d'excellence et communication ? Oui, s'il s'agit effectivement d'améliorer les apprentissages et de le faire savoir. Mais on semble plutôt se situer ici dans des dispositifs pédagogiques « ordinaires » (aller au musée permet effectivement d'apprendre, mais est-on là dans l'excellence ou la valorisation de l'établissement ?) ou de pure communication (choisir de préférence un partenaire « prestigieux »). Il ne s'agit surtout pas de négliger ou mépriser ces entreprises (on sait par exemple l'importance capitale des apports culturels dans les ZEP, obtenus grâce au partenariat) ; il s'agit seulement de déplacer l'angle de vue sur un préalable :

- que les élèves viennent en classe convaincus d'être capables d'apprendre,
- que les parents envoient leurs enfants à l'école convaincus qu'ils pourront y apprendre,
- que les habitants du quartier, les forces vives et les élus aient la conviction que l'école et le collège de la ZEP sont capables d'enseigner comme n'importe quelle école ou n'importe quel collège.

Voilà ce qu'on pourrait assigner comme objectif à une action sur l'image de la ZEP.

IV - Dans les vraies ZEP

Les affaires ne se présentent pas partout de la même manière et, dans de nombreuses ZEP (celles créées en 1999 surtout) où la situation n'est pas vraiment dégradée (c'est la majorité, heureusement, mais on se demande alors pourquoi on les appelle ZEP ou REP), il suffira d'un peu d'attention et de bon sens pour redorer un blason qui a pu souffrir d'un « label ZEP » qui n'aurait jamais dû exister à cet endroit. La stigmatisation des vraies ZEP, en revanche, n'a pas été apportée par le label : elle est bien plus ancienne, grave et fondamentale.

L'OZP - on le sait - est particulièrement attentif aux « vraies » ZEP, c'est à dire celles où le service public d'éducation ne parvient pas, malgré des efforts divers sur une longue période, à remplir correctement ses missions d'enseignement et d'éducation. L'Education nationale, dans ces cas-là, se doit de trouver les moyens de s'adapter aux réalités locales et de parvenir, par un projet territorial interdégradés et partenarial, à améliorer la réussite scolaire de façon significative.

Seule cette amélioration significative pourra entraîner de façon décisive la « confiance des parents » et la « fierté des élèves », éléments qui, à leur tour, deviendront décisifs dans les possibilités de renforcer les apprentissages. C'est le problème de la poule et de l'œuf. Il faut donc, dans ces zones, entamer un processus. On ne peut commencer que « petitement ». On met en place une stratégie visant à souligner systématiquement des éléments positifs réels, en visant alors, de façon opportune,

telle classe, telle matière, tel examen, voire tel élève brillant. Il ne s'agit pas de chanter « cocorico ! » mais simplement de faire savoir autour de soi ce qui va bien. Il s'agit surtout d'entreprendre pour chaque élève, pour chaque famille, une action de conviction concernant ses capacités à apprendre.

Cette entreprise nécessite de se départir des schémas traditionnels de réussite scolaire, notamment ceux en liaison avec l'âge. Un élève qui aboutit à huit ou neuf ans à la lecture courante est considéré comme retardé alors qu'on devrait, à ce moment, célébrer avec faste (au niveau de la classe) cet aboutissement qui lui a demandé certainement énormément d'efforts. S'il en sort convaincu qu'il est capable d'apprendre puisqu'il en a la preuve et la légitimation publique, nul doute qu'il continuera à travailler. Au lieu de cela, il n'est pas rare qu'on l'apostrophe alors avec « Enfin ! Eh bien, toi, tu nous en auras donné du mal ! Deux ans de retard ! ».

Dans cet exemple, certes caricatural, on se situe **au niveau individuel** de l'élève. C'est le premier niveau à traiter et c'est valable à tout âge : travailler à ce que les élèves aient une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants. Les professeurs de lycées professionnels connaissent bien cette nécessité lors du premier trimestre après l'éjection du collègue. En doublure nécessaire, le même travail est à entreprendre avec les parents, au moins jusqu'à la classe de cinquième incluse. Inviter systématiquement les parents à une rencontre pour qu'ils entendent dire que leur enfant apprend et continuera à apprendre est essentiel. La pauvreté des entretiens parents-professeurs apparaît surprenante quand on se rend compte que c'est d'abord cela, parfois uniquement cela, qu'il faut dire. Rentrer chez soi, après un entretien à l'école ou au collège, en étant convaincu que, parents et enfants, l'on appartient à une famille qui apprend et peut apprendre plus, voilà le plus grand bénéfice que l'on puisse tirer de cet entretien. Bien entendu, nous sommes là dans une situation de « vraie » ZEP et de tels objectifs vis à vis de parents favorisés sembleraient absurdes.

Le niveau suivant est **la classe**. Dans les « vraies » ZEP, les témoignages d'élèves signalant que le professeur a dénoncé globalement « l'incapacité des élèves à apprendre » ne sont pas rares. Aussi bien en primaire que dans le secondaire. Ce jugement, aussi erroné qu'immoral, n'a pas besoin, dans ces lignes, d'être plus discuté.

Au niveau de **l'école ou de l'établissement**, les objectifs sont plus évidents : montrer qu'il s'agit d'une école ou d'un collège ordinaire, où l'on travaille. Les moyens pour y parvenir, eux, ne sont pas toujours évidents car on pense immédiatement aux actions de communication, aux partenariats prestigieux, aux entreprises exceptionnelles... toutes choses qui peuvent, néanmoins, être bonnes. En fait, il s'agit d'abord, et parfois seulement, de donner les signes de « normalité scolaire » et non l'inverse : sait-on que la ponctualité dans les horaires scolaires est considérée par les parents comme la première qualité du système scolaire au même titre que la présence des enseignants ? En milieu populaire, une école ou un collège qui sont régulièrement défaillants sur ces deux points seront jugés négativement, quels que soient les résultats scolaires. Les discours sur la pédagogie ou les partenariats prestigieux, dans ces conditions, seront considérés comme des mensonges.

Ces affaires irritent les enseignants : un retard ou une absence ne sont pas catastrophiques, penseront certains, peut-être à juste raison. Mais il ne s'agit pas ici seulement de raison, on est aussi dans la représentation, dans l'image donnée au quartier. De même, lorsqu'on ne donne pas de devoirs du soir en élémentaire, lorsqu'un CP n'a pas de livre de lecture attribué, lorsque les élèves de collège sont congédiés inopinément... ; les parents favorisés comprendront les motifs, ou poseront les questions nécessaires à qui de droit ou protesteront, alors que les parents de milieux populaires construiront, souvent sans oser rien dire aux enseignants, une image négative de l'école. Enseigner dans les vraies ZEP nécessite de prendre en compte ces réalités et ces exigences. Ainsi se construit une image positive de l'école. Se plier à quelques contraintes n'a jamais empêché l'innovation et la plus grande modernité pédagogique. Il suffit d'être attentif à donner un certain nombre de signes

rassurants. Il faut que les parents estiment que « ici, on travaille ». Il faut aussi, évidemment, que ce soit la vérité.

L'image de l'école ou du collège dans les vraies ZEP, que ce soit aux yeux des parents, de la population en général ou des élus locaux en particulier, se joue probablement de deux manières :

- La première repose sur des critères simples et immédiatement perceptibles : ponctualité et assiduité du personnel, civilité générale, respect des autres, absence de violences et de dégradations aux alentours des entrées scolaires, apparence de travail à l'intérieur, participation aux offres de coopération communale..., on peut même citer avec raison la propreté des toilettes.

- La seconde est plus complexe, plus « scientifique » lorsqu'elle s'appuie sur des critères chiffrés, puisqu'elle va comparer les écoles ou de le collège de la ZEP avec les écoles et les collèges des environs, hors ZEP. Au niveau objectif des résultats, inévitablement, la ZEP sera en difficulté puisque, justement, elle a été créée en raison d'un constat de défaillance. Le seul moyen de s'en sortir est de faire corps entre écoles ou entre collèges : il faut alors trouver des alliés dans les établissements hors ZEP et faire front commun sur la qualité générale des établissements de l'Education nationale dans un périmètre plus vaste que la ZEP. L'habitude est plus souvent au dénigrement ou à la pitié de la part des établissements favorisés entourant les ZEP. La responsabilité quant à l'image de la ZEP incombe aussi aux collègues des alentours.

A un niveau plus élevé, celui du **département, de la région**, les choses sont plus diffuses et c'est davantage la presse qui peut se trouver vecteur d'images négatives. Mais c'est aussi ce qui se dit dans les inspections académiques, dans les commissions paritaires, dans les rectorats, les IUFM... qui peut assigner les ZEP à leurs difficultés « fatales ». De ce point de vue, il faudrait une vigilance automatique de tous les personnels de l'Education nationale, de la même façon qu'existe une vigilance automatique sur le racisme et l'antisémitisme et, avant d'accuser la presse (parfois coupable), balayons devant notre porte et faisons taire certains inspecteurs ou professeurs d'IUFM.

A un niveau **national**, enfin, les discours sur « les ZEP » ou sur « les cités » peuvent être de graves obstacles. Après des dérives aux alentours de 1990, la presse est en général plus attentive. On se reportera à ce sujet aux travaux de Guy Lochard, professeur à l'université Paris VII, qui était venu les présenter aux journées nationales de l'OZP en l'an 2000 : il existe aujourd'hui une conscience collective, dans les rédactions des journaux télévisés, des effets de discours négatifs sur les jeunes de banlieue. On n'en tire pas toujours les conclusions nécessaires mais au moins on est conscient des réactions que l'on peut provoquer.

V - Des acteurs de ZEP autodestructeurs

Dire que les enseignants et autres acteurs de ZEP sont les premiers à construire l'image négative de leur zone, qu'ils sont autodestructeurs, qu'ils travaillent à saper leur propre efficacité... est évidemment ridicule et nul acteur de ZEP ne se reconnaîtra dans un tel portrait. Pourtant, l'observation de la vie d'une ZEP permet vite de déceler ici ou là un tel profil, voire, plus rarement, telle équipe éducative qui « joue contre son camp ».

Il ne s'agit pas de propos de salles de profs : que là, couramment, on parle des élèves « nuls », des familles « pénibles » et du quartier « impossible », n'a rien d'alarmant. On parle bien du ministre « nul », du recteur « pénible » et du principal ou de l'inspecteur « impossible ». Dérives sans grande importance de conversations de décompression. Cependant, si on tient ce seul langage tout au long de l'année, il se forge une image négative qui, inévitablement, se transmettra aux élèves et aux familles, même sans paroles explicites.

Dans cet esprit, les résultats aux évaluations CE2 et 6ème, à l'origine d'abord faites pour déceler et indiquer aux professeurs les difficultés et les manques de chaque élève afin d'y remédier, apparaissent comme des instruments redoutables de l'autodégradation de l'image publique des ZEP. Dans la mesure où la ZEP a été justement créée parce que les évaluations montraient des difficultés, comment, dans les vraies ZEP, celles où les difficultés collectives sont graves et transmises de génération en génération, éviter que la publication des résultats ne renforce l'idée qu'il est impossible d'apprendre ici, par cumul de difficultés chez les élèves et de difficultés dans le système scolaire ?

On sait, de plus, que, si ces évaluations sont hautement utiles pour les remédiations individuelles (curieusement, elles sont parfois ignorées à ce titre), elles n'ont aucun sens pour évaluer le dispositif prioritaire ! De braves statisticiens se sont ainsi, au printemps 2004, sentis autorisés à mettre en rapport l'injection de quelques sous dans des collèges devenus ZEP pour évaluer dès l'année suivante la progression des résultats scolaires ! Au fou ! Mais là n'est pas la question : elle se trouve dans l'affichage des résultats collectifs. Voilà un bon moyen de démontrer l'impossibilité d'apprendre, même si on démontre avec emphase, par exemple, qu'entre l'an 2000 et l'an 2001 on a progressé de 0,41 points en français et de 1,27 en maths ! Choses vues !

A un autre niveau, celui des réunions de parents, des réunions de quartier, les discours des acteurs de ZEP sont parfois contraires à ce qu'il conviendrait de faire. Il ne s'agit pas de cacher la vérité, encore moins de la trahir, il s'agit de convaincre qu'il est ici possible d'apprendre, que l'Education nationale tient à assurer ses missions, qu'elle travaille à s'adapter aux réalités locales et qu'elle accueille des élèves qui appartiennent à des familles qui ont un projet positif d'apprentissage pour leurs enfants. Au lieu de cela, on entend régulièrement des lamentations sur le niveau scolaire et le désintérêt ou la déresponsabilisation (mot à la mode depuis 1998) des parents.

Moins direct mais tout aussi dangereux, un discours s'entend souvent dans les ZEP « revendicatives » : « Il faut des moyens supplémentaires ici parce que nos élèves ont besoin de traitements particuliers ». Ce langage est - n'ayons pas peur de le dire - irresponsable : c'est le meilleur moyen, quand ce discours s'entend d'année en année, qu'il est commun aux enseignants, au principal et au maire, de mettre dans la tête des élèves et de leurs parents que, décidément, dans cette ZEP, les élèves ont moins de capacités à apprendre que ceux de territoires plus favorisés.

On sait bien que l'élève de ZEP (imaginons un élève théorique car il y a toutes sortes d'élèves en ZEP) demande plus d'attention et plus de temps pour apprendre ; on sait bien que l'école a plus de devoirs envers lui que pour les autres ; on sait bien que l'adaptation nécessaire à la réalité sociale et culturelle des vraies ZEP nécessite la mise en œuvre de projets qui peuvent coûter cher et obliger à des dérogations réglementaires... Mais est-il bien approprié de souligner ces nécessités devant les parents d'élèves ?

Réclamer l'égalité par rapport aux autres territoires est normal et compris par tous. Exiger que des postes créés soient effectivement pourvus de personnels qualifiés l'est aussi. Demander « plus » parce que les élèves auraient « moins », c'est mettre les élèves en posture de non-apprentissage. Pour un enseignant, c'est agir contre ses possibilités d'action professionnelle.

Pour conclure en paraphrasant la conclusion de Jackie Beillerot ce matin, agir pour l'image de l'école ou du collège, c'est d'abord ne pas agir contre. Puis, c'est agir au niveau de chaque élève, de chaque famille, de chaque classe, de chaque école et collège afin que tout le quartier (enfants, familles, voisins, élus...) soit persuadé qu'il est ici possible d'apprendre. Aboutir à ce que l'image de l'Ecole soit celle d'une institution de la République où tous les enfants viennent apprendre parce qu'ils en sont capables et que cette institution est capable de les enseigner.

On parlait de propagande, de publicité, de communication ? Parlons plutôt de travailler au quotidien dans les classes et à tous les autres niveaux et de le faire savoir.

Débat

Différentes questions sont abordées au cours du débat :

Le discours public à tenir à l'extérieur (aux parents, à la population du quartier, aux élus locaux) doit être équilibré, quelles que soient les réalités : trop positif, il paraît suspect, trop négatif, il entraîne la construction ou le renforcement d'images négatives. On touche là une vraie difficulté car, même lorsqu'il y a objectivement des progrès et que l'on est heureux de montrer que le travail mené par tous, élèves et enseignants, a été efficace, on se doit de ne pas en faire trop dans l'autosatisfaction, afin de garder sa crédibilité. Travailler dans des zones difficiles impose de rester raisonnablement modeste, quoiqu'il en soit des progrès.

Les formules négatives du type « ceux qui ont le moins » ou « la discrimination positive » sont dénoncées. Cependant, on convient de la facilité qu'elles offrent pour présenter et expliquer une situation sociale ou un dispositif dérogeant au principe d'égalité. En fait, c'est surtout dans la ZEP même que ces formules sont dangereuses, plus que dans l'opinion publique.

Lorsqu'une rénovation ou une construction de bâtiments scolaires sont engagés, les acteurs de ZEP devraient en profiter pour souligner, publiquement et devant les élèves, les avantages du dispositif. Il ne semble pas cependant que cela soit toujours fait.

Une partie des parents d'élèves des « vraies » ZEP ne se sent pas concernée par les élections municipales, soit qu'elle s'en désintéresse, soit parce que, étant étrangère, elle n'a pas le droit de vote. Ceci entraîne une désaffection de certains élus locaux à l'égard de leurs problèmes. A cela s'ajoute une difficulté à mener des mouvements collectifs de revendication.

Rappelons enfin que chaque nouveau ministre de la Ville annonce qu'on va vérifier et évaluer l'utilisation effective des sommes versées au titre du développement social et que jamais cela n'a été fait (cf. rapports multiples, dont ceux de la Cour des Comptes). On sait que beaucoup d'élus présentent les réalisations utilisant ces fonds comme le fruit des politiques et des finances communales. Pire, des sommes sont parfois utilisées pour d'autres quartiers plus favorisés.

Il est donc nécessaire de travailler à l'instauration d'une image de la ZEP comme d'une zone exigeante quant à l'application du droit. On sait la difficulté de l'entreprise. Les équipes d'acteurs de ZEP, en lien avec les élèves les plus âgés et les parents, peuvent localement, quand les conditions s'y prêtent, s'attaquer à cette question et développer une action porteuse de justice et pleinement éducative. Cet objectif de constitution d'une image collective de gens tenant à leurs droits était très clairement posé en 1982, lors de la mise au point de la politique de développement social de quartier. Depuis, il a presque disparu. L'adhésion à une image collective fortement positive est pourtant un excellent moyen pour s'installer dans une « posture d'apprentissage ».

La confiance et la fierté dont on a parlé à propos des élèves et de leurs parents peut tout à fait, dans un rapport dialectique, concerner les enseignants : c'est bien en grande partie à cause de la confiance dans leurs capacités collectives et de la fierté qu'ils éprouvent devant les résultats obtenus que l'enchaînement négatif de difficultés parfois se transforme en enchaînement positif.

Quand on parle de la ZEP, on cite soit l'élève moyen théorique soit les problèmes posés par les élèves les plus faibles : il conviendrait d'être toujours attentif à citer aussi les bons élèves. Dans toutes les ZEP, même celles qui ont les plus grandes difficultés, on trouve des élèves qui réussissent : pourquoi les ignorer quand on veut travailler sur l'image ?

Enfin, le débat aborde les problèmes de communication télévisuelle ou journalistique : les participants conviennent que le travail scolaire quotidien n'a rien de spectaculaire et n'intéresse pas les journalistes. On est donc contraint de se rabattre sur des événements plus médiatiques où les mécanismes de zones d'excellence peuvent briller. N'hésitons pas à associer la communication-spectacle à celle sur le travail ordinaire, dans la mesure bien sûr où l'on trouve par ailleurs le moyen d'assurer celui-ci !

Compte rendu rédigé par Alain Bourgarel

SYNTHESE ET PERSPECTIVES DE LA JOURNEE

*Nicolas Renard,
président de l'OZP*

L'objectif de la Journée était de s'interroger sur la manière dont chacun à notre place, de manière positive et concrète, nous pouvions améliorer nos pratiques et notre environnement professionnels. Je voudrais ici très brièvement, non pas faire la synthèse des propositions émises en ce sens dans les ateliers d'échanges du matin (cela sera fait dans les Actes), mais reprendre quelques points importants qui sont revenus à plusieurs reprises dans l'ensemble des débats de la Journée et qui pourraient faire l'objet d'un travail futur de l'OZP.

Le premier thème fréquemment évoqué est celui du **sens** que nous devons donner à nos pratiques, qu'elles soient directement pédagogiques ou qu'elles aient un caractère plus administratif. Travailler en ZEP, c'est peut être plus qu'ailleurs être capable de réfléchir au sens de ce que l'on fait, d'adopter un regard critique sur des pratiques qui semblent peut-être aller de soi mais qu'il faut sans cesse réinterroger. On ne peut se contenter de reproduire ou de prolonger l'existant.

On rejoint donc ici la question de l'**évaluation**, souvent mentionnée elle aussi. Pas de réflexion sur le sens, pas de regard critique sans un effort constant pour mesurer les effets de nos pratiques et de notre action, même si l'entreprise est souvent complexe et délicate.

Le second thème complète le premier : il s'agit de l'importance du **travail en équipe**. Jackie Beillerot l'avait déjà suggéré dans son exposé du matin mais cela a été redit et développé comme un leitmotiv au cours de la Journée : on ne peut travailler en ZEP de façon solitaire. Ce n'est que par un travail collectif que l'on peut espérer réfléchir vraiment sur le sens de nos pratiques, surmonter aussi parfois les moments de découragement. Les difficultés rencontrées ou les questions qui se posent à nous sont trop complexes pour que nous puissions espérer leur trouver une réponse seuls.

On retrouve là ce que nous avons déjà dit par ailleurs, lors de précédentes journées, sur l'importance du **projet** d'établissement ou de ZEP. Il ne s'agit pas d'une démarche formelle destinée à répondre à une demande institutionnelle mais d'une véritable nécessité.

Tous les personnels doivent être associés, chacun à son titre propre, à ce travail indispensable d'établissement d'un état des lieux et de définition d'objectifs et d'actions communes et cohérentes. Ce travail en équipe, dont nous avons souligné aujourd'hui la difficulté, est aussi la condition d'un réel **accueil des jeunes enseignants**. Cet accueil et cet accompagnement seront beaucoup plus efficaces s'ils sont assurés dans le cadre d'une action collective visant à épauler, à conseiller et à former. Là encore, nous touchons une caractéristique propre aux ZEP.

Sur ces deux points essentiels, notre réflexion doit se poursuivre à l'OZP. Nous avons déjà à maintes occasions dit avec insistance l'importance que nous accordions à un pilotage fort du dispositif à tous les niveaux. Ce vœu restera pieux tant qu'il ne s'appuiera pas sur un réel travail en équipe à tous les étages.

Je conclurai en reprenant le propos d'une enseignante à la fin d'un des carrefours de ce matin : « En évoquant les freins à notre action, nous avons été souvent amenés à parler de ce qui n'allait pas ou de ce qu'il faudrait changer. Il faut parler aussi de tous ceux qui prennent du plaisir au quotidien dans leur travail ».

Un très gros travail est réalisé dans les ZEP et souvent avec plaisir. Il faut le redire.

Donner du sens en évaluant, travailler en équipe, ces deux propositions, qui vont dans le sens du professionnalisme et de la qualité du service d'éducation, débouchent aussi sur ce plaisir d'enseigner, et plus encore d'enseigner à des enfants qui ont, plus que d'autres, besoin de nous.