

10ème JOURNEE DE L'OZP

Paris, Lycée Henri IV, 17 mai 2008

EDUCATION PRIORITAIRE

REUSSIR !

Introduction, par Patrice Corre, proviseur du Lycée Henri IV 2

INTERVENTION

Où en est l'éducation prioritaire en 2008 ?, par Alain Bourgarel 4

ATELIERS. Du côté des pratiques pédagogiques

- Le socle commun ? Chiche !
(atelier animé par le CRAP-Cahiers pédagogiques et Education & Devenir) 10
- Eduquer par la diversité et favoriser l'égalité filles-garçons à l'école
(atelier animé par la FOEVEN et l'OCCE) 13
- Travailler ensemble (Ecole, Ville, associations...) sur un territoire
(atelier animé par les Francas et l'AFL) 16
- Atelier d'écriture pour ouvrir des possibles
(atelier animé par le GFEN et l'ICEM-pédagogie Freinet)
Cet atelier d'exercices pratiques n'a pas fait l'objet d'un compte rendu.
- « Mettre au travail » ou « mettre en activité » ?
(atelier animé par l'ICEM-pédagogie Freinet) 21
- Le lien entre savoirs scolaires et activités extrascolaires
(atelier animé par les CEMEA) 24
- Cultures, religions, laïcité : comment les aborder en classe ?
(atelier animé par la Ligue de l'Enseignement) 28

- ATELIERS. Du côté des questions éducatives et politiques

- Professeurs référents : des moyens supplémentaires ou des vecteurs de transformation pédagogique ? 31
- La culture en ZEP : un luxe ou une nécessité ? 36
- L'accompagnement éducatif : partenariat ou prestation de service ? 38
- Traitement individuel et/ou collectif de la grande difficulté ? 40

TABLE RONDE

- Quelles exigences ? Quelles perspectives pour l'éducation prioritaire ? 42

Introduction

L'OZP remercie vivement Patrice Corre, proviseur du prestigieux lycée Henri IV, d'avoir bien voulu accueillir les participants à cette journée.

Dans sa courte allocution de bienvenue, Patrice Corre a d'abord souligné que la tenue au lycée Henri IV d'un colloque consacré aux ZEP pouvait apparaître à certains un peu comme une "provocation".

"Et pourtant la demande de l'OZP nous a intéressés dès le départ et nous y avons très vite répondu favorablement, car nous estimons que les problèmes que l'on peut rencontrer en ZEP intéressent aussi des établissements comme les lycées Henri IV ou Louis-le-Grand, de la même façon qu'ils concernent l'ensemble du système éducatif. C'est là le grand principe d'unité de l'institution Education nationale."

Il a indiqué que le lycée Henri IV participait lui aussi à l'action en faveur des élèves des zones défavorisées et cela à deux niveaux :

- en accueillant à partir de la classe de seconde 10 à 15% d'élèves méritants venant de ZEP ou d'établissements en difficulté ;
- en organisant, dans le cadre de l'effort national pour l'ouverture sociale des classes préparatoires, des "classes préparatoires aux études supérieures" pour la mise à niveau d'élèves issus de milieu défavorisé.

Patrice Corre a passé la parole ensuite à un élève interne, actuellement en Hypokhâgne et originaire de Romainville en Seine-Saint-Denis, qui a dit en quelques mots combien ce dispositif rigoureux de suivi et l'attribution d'un logement en cité universitaire la première année avaient été décisifs pour lui permettre de combler ses lacunes.

En annexe à cette introduction nous publions ci-dessous un article récent de Patrice Corre qui concerne une problématique familière à l'OZP.

Cet article intitulé "Elitisme républicain et égalité des chances : les voies d'un juste équilibre. Réflexions tirées d'une expérience de terrain" est extrait du numéro 116, décembre 2007, de la revue Administration et Education publiée par l'Association Française des Administrateurs de l'Education (AFAE).

Ce numéro avait pour thème "L'élitisme républicain en question".

Nous remercions l'AFAE pour son aimable autorisation de reproduire cet article sur notre site.

Lire l'article sur le site de l'OZP :

http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=5339

Voir le site de l'AFAE

<http://pagesperso-orange.fr/afae/index.html>

Où en est l'éducation prioritaire en 2008 ?

par **Alain Bourgarel**
membre du CA de l'OZP

Malgré les atermoiements et les inerties dans l'application de la nécessaire réforme de 2006, malgré le découragement et le sentiment d'abandon de certains sur le terrain, nous, acteurs de l'éducation prioritaire, "au possible sommes tenus" : donner le meilleur de l'Education nationale à nos élèves.

Ce texte est le fruit d'échanges entre quelques militants de l'OZP, sans refléter dans le détail et en tous points les analyses de l'Observatoire.

Après la découverte des ZEP par l'opinion à partir de 2002

Présenter la situation de l'éducation prioritaire au printemps 2008 ne peut se faire sans remonter à 2002. En effet, on peut considérer que les vingt premières années du dispositif prioritaire de l'Education nationale ont constitué un ensemble fluctuant mais cohérent et répétitif de volontés et d'abandons, et cela à l'intérieur du département ministériel concerné et loin de l'opinion publique.

En revanche, à partir de 2002, nous constatons l'irruption des ZEP dans le débat public, non seulement en soi (une page du *Monde* lors de la campagne présidentielle 2002 sur les positions des principaux candidats à propos des ZEP), mais aussi comme éléments ou exemples de débats plus larges sur l'enseignement (comme le rapport Thélot) et sur la société française (comme le débat sur la discrimination positive).

De plus, à partir de 2003, d'autres départements ministériels interviennent directement sur le fonctionnement de l'éducation prioritaire : le ministère de l'Intérieur (Loi du 1^{er} août 2003 qui indique dans le détail les modalités d'évaluation des ZEP), le ministère des Affaires sociales (Loi Borloo, votée le 22 décembre 2004, dont l'une des trois parties porte sur le programme de réussite scolaire en ZEP) et le secrétariat d'Etat à la Ville (Plan Banlieue du 8 février 2008, sur lequel nous reviendrons plus loin).

Enfin, et surtout, l'extension inconsidérée du nombre de ZEP en 1999 (passant de 558 à 1189) a amené une famille française sur six ou sept à constater que ses enfants se trouvaient dans l'éducation prioritaire et donc, au fur et à mesure de cette découverte, posé des questions. Auparavant, surtout lorsqu'il n'y avait que 350 ZEP, seules les familles qui savaient bien qu'elles vivaient dans des quartiers de relégation pouvaient apprendre – mais sans s'en étonner alors – qu'elle se situait dans le dispositif prioritaire.

Ces différents éléments ont amené la société française à découvrir les ZEP pendant cette période. Le résultat en a été une grande confusion dans l'opinion. En effet, comment ont été présentées et perçues ces zones ?

Comme une avancée ? Un effort local d'adaptation d'un service public trop uniforme au bénéfice de ses élèves ? Certains articles et reportages télévisés le laissaient entendre.

Ou bien comme une malédiction ? Une entreprise de démolition et de stigmatisation locale de l'école ? Certaines déclarations le laissaient entendre également.

C'est dans cet environnement que la réforme de Robien est arrivée en 2006. La rue de Grenelle était alors figée en matière d'éducation prioritaire, et cela malgré l'irruption de la question dans le débat public. Le délitement du dispositif, la déresponsabilisation du niveau national, le laisser-aller dans un grand nombre d'académies avaient commencé dès la clôture des Assises nationales de Rouen en 1998. Quelques membres du cabinet du ministre, selon le constat de l'OZP, ont alors voulu reprendre le dossier et, sous l'énorme pression des émeutes urbaines de novembre 2005, une réforme a vu le jour. Les Réseaux Ambition Réussite (RAR) ont été créés en septembre 2006 au moment où les PRE (projets de réussite éducative) commençaient à fonctionner.

Nous voilà donc parvenus à la période d'étude (2007-2008) fixée par le cadre de notre exposé avec un dispositif prioritaire de l'Education nationale connu, mais mal connu, avec des nouveautés restant largement incomprises, les RAR, et encore plus obscures, les RRS (réseaux de réussite scolaire). Les REP existant toujours et, les PRE s'y ajoutant, on n'y comprend plus rien, et la boîte aux lettres et la ligne téléphonique de l'OZP sont souvent utilisées, parfois même par des journalistes spécialistes de l'éducation, pour démêler tous ces sigles.

Le ministère semble vouloir abolir le sigle ZEP depuis un an : louable entreprise si elle a pour but de faire disparaître les effets stigmatisants d'un sigle mal choisi à l'origine ! Mais on continuera longtemps à parler de ZEP dans les médias et aussi dans les rectorats et inspections académiques puisque l'établissement des bulletins de paie a besoin de distinguer ZEP et REP, tout en ignorant les RAR et les RRS !

Dans ma commune, 45 000 habitants, en totalité concernée par l'éducation prioritaire, il y a 2 ZEP et 1 REP pour les services comptables, mais il y a 1 RAR et 2 RRS pour l'inspecteur d'académie. Pour les habitants, il y a 3 ZEP. Difficile de s'y retrouver ! Par commodité, nous continuerons ici à parler de ZEP.

Mais là n'est pas l'essentiel. Le dispositif prioritaire de l'Education nationale a pour but de favoriser la réussite scolaire des élèves qui s'y trouvent. Il faut donc qu'il fonctionne bien.

Pour cela il y a une administration, une réglementation (ou plutôt des « orientations et directives » car la réglementation se réfère à des lois et décrets et non à des circulaires), des recommandations de rapports officiels et des pratiques, pédagogiques ou institutionnelles. Où en est-on en 2008 ? Et quelle est l'image publique de l'éducation prioritaire ?

Une administration (Education nationale et autres ministères)

Nous dirons qu'elle est « boiteuse » car elle existe réellement à tous les niveaux, mais reste incomplète et plus ou moins vivante selon les académies et les départements.

Au niveau national, le poste de « délégué national à l'éducation prioritaire », poste élevé puisqu'il se trouve à la direction même de la DGESCO, est vacant depuis le début juillet 2007. Une année scolaire sans qu'on s'en préoccupe : est-ce un signal de désintérêt de la part du ministre ? Il a pourtant intégré à son cabinet en novembre 2007 un conseiller chargé, notamment, de l'éducation prioritaire, mais celui-ci ne s'est jamais exprimé publiquement à notre connaissance.

Il existe bien aussi un « Bureau des établissements d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement » à la DGESCO, mais, les écoles n'étant pas administrativement des établissements, elles ne sont en principe pas concernées. Quant à la « liste des écoles et établissements relevant de l'éducation prioritaire », elle a disparu du site officiel « Education prioritaire » en septembre 2007. Une nouvelle liste des établissements (pas des écoles) est annoncée depuis 9 mois !

Au niveau des académies et des départements, la situation semble très variée : atonie, voire profond coma ici, attention soutenue aux zones prioritaires là... Le problème, à ce jour, est que la tendance est nettement à l'augmentation de l'atonie et à la régression du dynamisme. On note cependant avec intérêt que ces dernières années des IPR-IA ont enfin pris leurs responsabilités dans ces zones : cette revendication de l'OZP, vieille de plus de 15 ans, et cette volonté du ministère depuis 1997 voit enfin une application. Les échos que nous en avons sont positifs : la peur des IPR face aux ZEP devenant plus rare, la peur des enseignants de ZEP devant les IPR devient aussi plus rare puisque ceux-ci connaissent mieux les réalités des ZEP. Même si cela paraît curieux ce matin, nous nous permettrons de dire « Allez ! Encore un effort ! Vous, IPR, y gagnerez, les enseignants de ZEP aussi et, en fin de compte, les élèves ! ».

Pour le premier degré, les échos ont de tout temps été contrastés : des IEN très actifs pour leur ZEP, mais aussi d'autres qui ne savaient pas qu'ils avaient une partie de leur circonscription en ZEP (Si ! Si !). Le problème est que depuis quelques temps le nombre d'IEN engagés semble en régression.

Peut-on dire cela de façon assurée ? Nous ne le ferons pas, mais de nombreux témoignages sur des IEN se rangeant à une attitude plus traditionnelle ou ignorant la politique interdegrés et partenariale nous parviennent. Motif exposé : d'une part, il n'y a plus d'incitation académique, d'autre part le nouveau dispositif prioritaire ignore le premier degré. Cette évolution de la politique prioritaire de la rue de Grenelle est très préoccupante et a amené l'OZP à la dénoncer récemment (avril 2008).

Mais qu'en est-il des autres ministères ? On sait qu'ils ont fait irruption dans les ZEP en 2003. Cinq ans après, la rue de Grenelle semble avoir repris la main : l'Intérieur reste éloigné, mais les préfets réunis à Paris le 21 avril dernier ont entendu ceci : « Vous veillerez également à ce que la complémentarité avec tous les autres dispositifs de soutien éducatif - y compris ceux relevant du seul ministère de l'Education Nationale - soit la plus complète et la plus lisible possible ». Est-ce un tournant dans les rapports séculaires entre IA et préfets ? Nous verrons.

Quant au ministère des Affaires sociales, on constate que les PRE fonctionnent bien, indépendamment des écoles et des collègues. On notera d'ailleurs l'ambiguïté de la situation : autant il est souhaitable qu'il y ait des liens étroits entre tous ceux qui s'occupent des mêmes enfants et des mêmes jeunes, autant la prudence des enseignants devant un dispositif entre les mains d'élus locaux se comprend.

Enfin, le secrétariat d'Etat à la Ville apparaît dans son rôle traditionnel, gérant la politique de la Ville sans administrer directement les écoles et établissements se trouvant dans les quartiers prioritaires. Là, c'est plutôt la mollesse, parfois l'absence, de l'Education nationale qui est à dénoncer.

Des orientations et directives

Entre 1998 et 2006, il n'y a pas eu de modifications, la circulaire de septembre 2003* étant restée lettre morte. Depuis la rentrée 2006 et la création des RAR, il semble que le ministère en reste à cette dernière disposition : il l'appuie et la montre en exemple à toute occasion, comme s'il tenait par là à se justifier d'une politique sociale avancée. Certes, l'OZP a approuvé l'essentiel de la réforme de 2006, mais elle comportait des engagements qui n'ont été ni dénoncés ni appliqués par le nouveau ministre, en particulier celui d'indiquer, fin juin 2007, quel serait le sort des territoires prioritaires non retenus comme RAR. Le résultat est une déliquescence du dispositif prioritaire dans ce qu'il convient désormais d'appeler RRS (un sigle décidément toujours aussi difficile à prononcer).

On peut très bien imaginer une politique prioritaire limitée aux RAR ? Mais alors il faut le dire et en tirer toutes les conséquences du départ des RRS du dispositif prioritaire (négociations, échancier, mesures d'accompagnement, maintien de l'appui aux projets en cours, etc.)

Quant aux RAR, leur mise en œuvre a été laborieuse et reste inachevée. La mesure la plus porteuse d'avenir, la création de la catégorie « professeurs référents », a été si mal mise en œuvre qu'il y a peu d'endroits où l'on utilise même les termes officiels : « Super-profs » dit-on ici, par dérision, « profs d'appui » ou « moyen supplémentaire »... la liste serait longue. Elle traduit l'embarras général. C'est d'autant plus dommage que la présence de professeurs en partie déchargés de cours pour participer à l'adaptation du service public d'éducation aux réalités locales est une bonne idée.

La réforme de 2006 a apporté un autre élément positif : la volonté de recréer un pilotage, avec participation des inspections. Il y aurait bien d'autres choses à dire sur les RAR, mais souhaitons qu'ils parviennent, malgré le désintérêt manifeste du ministère pour le travail interdegrés et partenarial, à faire vivre des réseaux en recherche permanente de réussite scolaire pour les élèves.

Les autres modifications réglementaires récentes sont soit peu significatives, soit au stade des annonces. Qu'en sera-t-il, par exemple, des 30 ou 50 actions de « busing » qu'on nous annonce dans le cadre du « Plan banlieues » ? Pour avoir géré, pendant 20 années, un busing sur 12 écoles de 4 communes, je peux témoigner de la complexité de ce système car il ne suffit pas de régler la question des transports scolaires, il y a aussi la question de l'intégration des élèves transportés dans leur école ou leur établissement d'accueil : autant le déplacement de quelques élèves peut être discret et réussi, autant le « busing », surtout sous le feu des médias, est délicat. Les réactions des parents d'élèves, mais aussi des élèves et des enseignants, sont bien moins solidaires qu'on peut l'imaginer. Un long travail de préparation est nécessaire. La politique du « chiffre » et de « l'annonce » de l'actuel gouvernement ne va pas dans ce sens.

La reprise, ces jours-ci, par Fadela Amara, du projet de proposer à 5% des élèves de tous les lycées de ZEP d'accéder à une classe préparatoire ne va pas aboutir facilement, même si on est bien loin du projet de la campagne présidentielle qui évoquait un droit à y entrer. Là aussi, il va falloir suivre les choses de près si on ne veut pas qu'elles se perdent en route.

Une réglementation, elle, est pour le moment, belle et bien perdue : celle concernant les coordonnateurs. L'OZP a récemment souligné dans un communiqué à la fois l'importance de cette fonction quand elle est assurée par des personnes qualifiées et soutenues et le désintérêt du ministère. Pour notre observatoire il ne s'agit en aucun cas d'une défense corporatiste - les syndicats jouent leur rôle et nous n'avons pas à prendre leur place - mais d'un constat que le partenariat, nécessaire au bon fonctionnement des RAR, RRS et autres ZEP et REP, ne peut être assuré quotidiennement que par les coordonnateurs, ou secrétaires, peu importe le nom. Le silence ministériel sur ce point est inquiétant **.

Des recommandations de rapports officiels

Parmi de nombreux textes écrits sur l'éducation prioritaire depuis 25 ans, deux textes dominant le débat : les rapports Moisan-Simon (1997) et Armand-Gille (2006).

Le premier a établi la description de toutes les ZEP, en a dégagé des principes d'action et les déterminants de la réussite scolaire dans ces zones. Il reste à ce jour en tous points un repère essentiel.

Le second est allé « au fond des choses », c'est-à-dire à ce qui se passe effectivement dans la classe, dans le rapport fondamental entre l'élève, ses pairs et l'enseignant. Sans procéder à des injonctions, il présente de nombreuses situations pratiques et en dégage des recommandations qui sont, pour les enseignants de 2008, des repères essentiels.

Ces deux textes, appuyés sur la recherche pédagogique et sur l'analyse de l'existant, devraient permettre à l'éducation prioritaire d'être de plus en plus efficace.

Pourtant, ils sont encore trop peu diffusés et connus dans les territoires prioritaires. Ils devraient aussi être relus par nos gouvernants : dépourvus de positionnement idéologique (si ce n'est une volonté d'assurer le meilleur de l'école, selon l'excellente formule de François-Régis Guillaume (OZP)) leurs recommandations devraient servir de base à la réflexion et aux changements réglementaires nécessaires pour la poursuite de la réforme en cours.

A propos du « meilleur de l'Education nationale », précisons qu'il ne s'agit pas de spectaculaire, de nouveau ou de clinquant. C'est tout simplement une école où l'on trouve :

- des enseignants stables, qualifiés et convaincus des potentialités de leurs élèves,
- . une administration de pilotage stable, qualifiée et convaincue des potentialités de l'équipe enseignante,
- des enseignants respectueux de leurs élèves et leurs parents, donc exigeants avec eux,
- des enseignants pouvant s'appuyer sur un réseau prioritaire actif pour que les relations interdegrés s'enrichissent et que les affaires dont l'école ne peut s'occuper mais qui sont si importantes pour la scolarité (santé, services sociaux, logement, prévention, etc.) soient traitées en partenariat.

Le « meilleur de l'Education nationale » peut exister, c'est possible.

Des pratiques pédagogiques et institutionnelles

Tout ce que nous venons de voir ne vise qu'à l'existence de pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves de ZEP. Qu'en est-il en 2008 ? Le rapport Armand-Gille montrait, en 2006, la variété des pratiques, du meilleur au pire. Un si vaste système ne saurait évidemment être parfait mais les enjeux sont immenses et parfois dramatiques : si l'éducation prioritaire n'est pas efficace, on laisse se perpétuer de génération en génération l'exclusion sociale des élèves les plus démunis.

La question est d'abord là avant de se situer au niveau de l'enquête PISA. Mais les deux niveaux se tiennent car on sait l'importance du « poids statistique » d'une minorité d'élèves particulièrement faibles dans les résultats des ZEP considérées comme inefficaces : il y a lieu de concentrer les efforts sur eux (ils sont en proportion plus importante en France qu'ailleurs). PPRE et PRE ont aussi cette visée.

Parfois considérés comme antinomiques de l'action territoriale, il faut au contraire comprendre que ces dispositifs sont complémentaires. Le problème, en 2008, est de ne pas ignorer l'utilité des liens partenariaux territoriaux. Le « développement social » d'un quartier est une réalité. Pour des motifs idéologiques non explicités, gouvernement, patronat et médias se livrent à une surenchère de dénonciations du « territoire », surtout depuis 1 an. En pratique, les zones prioritaires qui ont une longue expérience dans ce domaine poursuivent leurs relations locales mais on constate une régression, voire une absence de travail partenarial dans les zones récentes (celles de 1999).

Le silence sur la fonction de coordonnateur et l'effacement continu du primaire indiquent une polarisation sur le secondaire, au sens le plus étroit. Ce n'est pas parce que l'éducation prioritaire a été bâtie sur les relations interdegrés et partenariales, dans le cadre

d'un territoire donné, que l'OZP est attaché à ces deux caractéristiques, c'est pour leur utilité dans ce combat si difficile contre l'échec scolaire.

L'image publique de l'éducation prioritaire

La polémique de 2004–2006 sur l'efficacité des ZEP est terminée mais elle a laissé des traces. Ce dispositif est suspect, ses élèves inquiètent et ses enseignants sont montrés du doigt. Le ministre actuel, comme ses prédécesseurs, ne manque pas une occasion pour rendre hommage à ces derniers et, sans doute, est-il sincère. Mais le mal a été fait plus haut : il serait cruel de relire le long texte que Nicolas Sarkozy a publié dans *Libération*, le 15 décembre 2005, sur les ZEP au moment où il y des réductions de postes, dans ces zones également. On peut le lire sur le site de l'OZP.

Le 2 mai 2008, pour ne pas chercher plus loin, le site du magazine *L'Express* a relaté qu'un viol avait eu lieu dans un collège d'Aubagne. L'article précise « situé en zone d'éducation prioritaire ». Il n'y a pas de ZEP dans cette ville. Pourquoi a-t-on inventé cette appartenance ? La question serait dérisoire si c'était exceptionnel. Les enseignants eux-mêmes alimentent de telles idées en demandant à « devenir ZEP » quand des violences ont lieu : on l'a vu à chaque fois depuis les drames de La-Garenne-Colombes et d'Étampes. L'illusion d'un apport massif de moyens lorsqu'on appartient à ce dispositif demeure donc, tout comme l'image de lieux de perdition de ces zones.

Martin Hirsch publiait, en 2005, un rapport intitulé « Au possible nous sommes tenus ». Le même publiait, en 2007, un autre texte « *La pauvreté en héritage : deux millions d'enfants pauvres en France* » et, une fois devenu membre du gouvernement, indiquait que l'objectif que le président de la République lui imposait était de « réduire la pauvreté d'au moins un tiers en cinq ans ».

Comme il le dit lui-même en 2007, cela ne se fera pas sans un effort sans précédent pour l'éducation prioritaire.

Au possible, nous sommes en effet tenus : donner le meilleur de l'Éducation nationale aux élèves de l'éducation prioritaire. Nous, c'est-à-dire tous ceux qui, du ministre à l'enseignant de ZEP, travaillons pour ces élèves. Nous y sommes tenus !

Notes

* Au B.O. n°33 du 11 septembre 2003 : « Éducation prioritaire : des objectifs et des méthodes pour lutter contre la fracture scolaire et élaborer les contrats de réussite scolaire. »

** L'OZP par ailleurs vient de créer sur son site une rubrique « Le coin des coordos » destinée à palier les effets de ce désintérêt de l'institution.

Le socle commun ? Chiche !

Intervenants : Patrice Bride,
CRAP

Guy de Roste,
Education et Devenir

Animatrice : Michèle Théodor,
Centre Alain Savary,

Le titre de l'atelier, comme l'indique l'animatrice, propose un véritable défi, si ce n'est une provocation.

Il s'agit de mieux connaître la signification du « socle commun de compétences et de connaissances », de l'utiliser au mieux pour tenter d'assurer la réussite de tous les élèves lors de leur scolarité obligatoire, de passer au crible de nos réactions les critiques adressées très souvent à l'existence même de ce socle.

Patrice Bride, professeur de collègue en histoire-géographie, membre du CRAP, résume les craintes et les critiques qu'adressent de nombreux collègues au texte sur le socle commun, devenu officiel mais restant, pour l'heure, presque sans effet pratique. Selon ces critiques, le socle serait un minimum de connaissances à atteindre, qui manquerait d'ambition à l'égard du système scolaire, une sorte de RMI scolaire.

C'est là confondre ce socle avec un « sous-programme ». Au reste, les enseignants ne parviennent pas à se détacher de la notion de programme, ce qui brouille les cartes quant à la définition et l'utilisation positive du socle commun.

Trois critiques principales sont à examiner et appellent des réponses.

1 - Le socle assignerait à *tous un niveau de connaissances qui bloquerait tout approfondissement, tout élargissement du ou des savoirs.*

C'est là confondre connaissances et compétences. Or, le « socle commun » met en avant la notion de compétences, de savoir-faire, sans entraver l'acquisition de connaissances. Dès lors, les apprentissages scolaires consistent à mobiliser l'activité des élèves pour qu'ils parviennent à construire et à utiliser des compétences diverses dans toutes les disciplines.

2 - Le socle serait le « RMI » du système scolaire.

A cette critique on peut répondre que les compétences exigées sont multiples et classées selon sept piliers qui sont d'égale importance. Tout enseignant doit se préoccuper de l'ensemble des compétences désignées par le socle. Il ne s'agit pas d'un minimum, sauf si on ne considère qu'un seul pilier, selon la représentation que l'on se fait de « sa » discipline.

3 - Le socle serait un « résumé » de programmes.

Cette réduction ne correspond en rien au texte proposé par le socle. Bien au contraire, les programmes doivent apparaître, eu égard à la dynamique sur laquelle ouvre le socle, comme une simple « banque de ressources » aidant à réaliser les apprentissages, conduisant aux compétences, formant un socle de savoir-faire capable d'ouvrir sur des champs de connaissance multiples et variés

Patrice Bride indique que, de temps à autre, il vérifie que les exercices qu'il a proposés, les propos qu'il a tenus, sont bien en cohérence avec telle ou telle compétence attendue. C'est alors que le texte présentant le socle commun est utilisé comme livre de bord de l'enseignant, comme support d'une auto-évaluation..

Jean-Michel Zakhartchouk (CRAP) pense que les piliers 6 (compétences civiques) et 7 (autonomie, capacité d'initiative) sont particulièrement importants pour les écoles et les collèges situés en ZEP.

Certes, les textes qui leur correspondent entretiennent certaines confusions comme celle entre civilité et citoyenneté (pilier 6) ou comme l'insistance sur le respect des règles (pilier 7), mais, entre le « je dois » et le « je peux », tous les possibles ne sont-ils pas ouverts ?

Ces piliers incitent à la pédagogie coopérative. Il faut se saisir de cette opportunité pour engager les démarches de coopération, de solidarité, qui ont toujours animé les mouvements pédagogiques.

Toutefois, il serait regrettable d'isoler ces piliers 6 et 7 ; toutes les disciplines, et pas seulement l'éducation physique et sportive, doivent concourir, avec la vie scolaire, à mettre en place ces démarches citoyennes auxquelles les mouvements pédagogiques sont attachés.

Guy de Roste, principal de collège et membre de l'association « Education et Devenir », souhaite que chefs d'établissement et enseignants se centrent désormais sur les compétences des élèves et leur évaluation. Le socle peut y aider. La pédagogie par objectifs que recèle ce socle est loin d'avoir été suffisamment expérimentée. L'évaluation par objectifs n'est pas encore entrée dans les mœurs. Or, elle seule permettrait des évaluations qui ne soient pas des accumulations de notes ne voulant rien dire.

Cependant restent des questions à se poser et des difficultés à vaincre.

. Que faire pour les élèves qui ne parviendront pas à maîtriser ce socle de compétences ?

. Comment établir une progressivité et définir des « paliers » de compétences ?

. Comment mettre en œuvre une interdisciplinarité ou plutôt une transdisciplinarité et créer des interactions véritables entre disciplines ?

. Comment gérer des vitesses inégales d'acquisition des compétences visées ? Et qu'advient-il de la notation sur vingt ? La classe risque de rester une boîte noire, ce qui n'est pas une vraie politique d'établissement.

Débat

Il porte essentiellement sur la difficulté de convaincre les collègues de la possibilité de faire vivre ce socle et sur les formations continues nécessaires.

Un syndicaliste note que les nouveaux programmes, notamment ceux de l'école primaire, vont à l'encontre de l'interprétation positive du socle qui vient d'être donnée. Dès lors, mieux vaut travailler sur les démarches et la mise en activité des élèves.

Plusieurs coordonnateurs de ZEP ou de REP affirment que les enseignants de premier degré et de second degré ne travaillent toujours pas ensemble. Or, cette coopération est nécessaire pour que le socle soit accepté et mis en œuvre.

Il serait nécessaire de mettre en place des stages sur site. Or, ils sont difficiles à organiser, plus en province qu'à Paris peut-être.

« Le socle, on n'en entend pas parler », disent *plusieurs coordonnateurs* et ce, malgré les efforts de certains professeurs référents. Des difficultés à entrer dans les programmes de

2002 subsistaient lorsque le socle est arrivé et puis on a maintenant de nouveaux programmes ! Les enseignants en ont assez de cette précipitation et de ces « mille-feuilles » « Si les programmes changent tous les deux ans, pourquoi s'y mettre ? », disent bien des enseignants.

Un participant fait remarquer que Claude Thélot parlait de 50 ans pour mettre en œuvre ce socle commun. Alors, tout espoir n'est pas perdu. Le jeu en vaut la peine », affirme *Guy de Roste*.

En conclusion s'enclenche une réflexion sur «la richesse perdue» des mouvements pédagogiques. Pourquoi leurs idées, leur expérience d'une pédagogie insistant sur les compétences et l'activité réelle des élèves restent-elles méconnues ?

Jean-Michel Zakhartchouk pense que les pédagogues sont trop modestes et ne savent pas répondre aux attaques des Le Bris et autres qui ne cessent d'attaquer avec une mauvaise foi évidente les partisans d'une réflexion pédagogique sérieuse et se préoccupant de la réussite de TOUS les élèves..

« Mais les difficultés de cet ordre, affirme *Michèle Théodor*, peuvent conduire à travailler en équipe !. »

Le socle commun est sans doute un des outils qui vont permettre aux enseignants de mieux travailler sur la nature des apprentissages des élèves et qui peuvent porter des fruits pour les élèves en difficulté.

Compte rendu rédigé par Francine Best

Eduquer par la diversité et favoriser l'égalité filles-garçons à l'école

Intervenantes : Marie-Claude Guenego
et Geneviève Pezeu,
FOEVEN (*)

Valérie Da Silva,
OCCE (**)

Animateur : Nicolas Renard,
principal, président de l'OZP

Le thème de l'égalité garçons-filles a été retenu pour réfléchir plus généralement sur l'éducation par la diversité. En effet, si éduquer ensemble des jeunes d'origine sociale, de culture, de religion différentes est un objectif commun à l'école et aux mouvements éducatifs, il n'a pas donné lieu à beaucoup d'initiatives dans et hors de l'école, alors que les mouvements éducatifs ont une expérience plus riche de travail sur la différence des genres.

L'OCCE travaille en permanence sur la coopération à l'école, qui intègre naturellement la diversité et la solidarité dans l'éducation.

Dans l'enseignement au sens étroit du terme, ce sont les différences de niveau scolaire qui posent problème et débouchent sur la même question : faut-il constituer des groupes homogènes ou l'hétérogénéité est-elle un atout et une nécessité ?

La FOEVEN est engagée depuis 2006 dans une recherche-action au niveau européen sur « Eduquer par la diversité » et a développé des outils de formation sur ce thème destinés aux éducateurs.

La prise en compte de la diversité. Un objectif important ?

Cet atelier a attiré très peu de participants. Pour les intervenantes de l'OCCE et de la FOEVEN, ce constat confirme leur expérience : travailler sur les rapports entre filles et garçons n'est pas une priorité pour les enseignants ; il y a beaucoup d'autres difficultés à résoudre avant de s'attaquer à celle-ci. La demande d'un travail sur ce thème n'apparaît que plus tard, lorsqu'on rencontre avec des adolescents des problèmes graves ; on pense alors qu'il aurait fallu entreprendre un travail éducatif beaucoup plus tôt.

Le premier problème est donc celui de la prise de conscience de l'importance de cet objectif et de la possibilité de le prendre en compte sans avoir à jouer des coudes avec une multitude d'autres objectifs et surtout pas au détriment des apprentissages. Comment est-ce possible ?

Faut-il que cet objectif soit proposé aux seuls éducateurs (ceux des mouvements, mais aussi les conseillers d'éducation) et dans les seuls moments périscolaires ?

Ou bien doit-il être pris en compte dans l'enseignement, et pas seulement à la maternelle ? Doit-il alors l'être uniquement en étant intégré dans les pratiques des

enseignants (en s'adressant aux élèves, en les évaluant, etc.) de sorte que l'égalité des genres apparaisse naturelle et légitime ? Ou doit-il être pris en compte à travers la gestion de la classe, ce qui suppose des temps consacrés à cette gestion et des pratiques coopératives ?

Faut-il aller plus loin et organiser, sur les temps d'apprentissages, des activités centrées sur cet objectif ? Dans ce cas, la condition n'est-elle pas que ces activités donnent aussi lieu à des exploitations pédagogiques (productions écrites, etc.) ?

Quels objectifs ?

Changer l'image l'autre, faire reculer les stéréotypes. Changer l'image de l'autre c'est aussi changer l'image de soi. Etre un garçon, devenir un homme, est-ce l'obligation d'être un dominant, au moins vis-à-vis des filles ? Pour une fille, la séduction doit-elle tout commander ?

Quelles activités ?

Une assistante sociale stagiaire dans un collège des Hauts-de-Seine décrit un travail sur les stéréotypes avec les médiateurs adultes institués dans ce collège. Des enquêtes, avant et après ce travail, ont mesuré les avancées de la prise de conscience chez certains élèves.

A Asnières, la mairie a créé un lieu d'accueil où les adolescents peuvent rencontrer des adultes et être écoutés. Le conseil général finance le J-Bus, un bus qui peut être demandé par les mairies et venir devant les collèges : les élèves y trouvent documentation, expositions et écoute. A Asnières, le sujet retenu était la sexualité.

Le travail sur l'orientation est aussi l'occasion d'une remise en cause des stéréotypes, en particulier ceux sur les métiers masculins ou féminins. Les filles, selon les intervenantes, ont davantage tendance à se projeter dans l'avenir, sont plus réceptives sur ce sujet.

Dans la formation de médiateurs élèves, avec des protocoles d'intervention préparés par la FOEVEN (documents annexes n° 2, 3, 4), ainsi que dans la formation des délégués élèves, la question du genre est abordée.

La préparation du conseil de classe peut amener à réfléchir sur les attitudes et les attentes différentes envers les filles et les garçons.

A travers la question du genre se pose celle de l'éducation à l'école. Qui la prend en charge ? Les enseignants sont-ils aussi des éducateurs ? Faut-il n'aborder cette question qu'à partir des difficultés ? De même, la prévention du sida doit-elle être le seul motif légitime d'aborder la sexualité ?

L'intervenante de l'OCCE diffuse, outre une courte bibliographie de littérature de jeunesse sur la mixité (document annexe n°5, à consulter sur le site OZP), un texte (document annexe n° 6) de Jean-Louis Auduc, directeur adjoint de l'IUFM de Créteil, qui montre comment l'écart se creuse dans les performances des filles et des garçons, ces derniers étant plus touchés par l'échec grave et le décrochage. J.-L. Auduc en vient à parler d'une « fracture sexuée ».

Parmi les pistes de travail pour une vraie mixité, on note le « besoin de rendre au corps toute sa place dans les apprentissages. »

(*) Fédération des œuvres éducatives et de vacances de l'éducation nationale
<http://communicationfoeven.free.fr>

Pour information, contacter l'AROEVEN de Dijon : aroeven21@free.fr

(**) Office central de coopération à l'école <http://www.occe.coop/federation/index.htm>

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

Documents annexes

A consulter sur le site OZP :

http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=5376

- 1- Les petits égaux. Lien vers le site : <http://www.lespititsegaux.org>
- 2- *La médiation scolaire, c'est quoi ?*
- 3- *Projets élèves médiateurs (objectifs généraux)*
- 4- *Protocole de médiation*
- 5- *Bibliographie Littérature de jeunesse sur la mixité*
- 6- *Texte de Jean-Louis Auduc sur les performances scolaires filles-garçons*

Travailler ensemble (Ecole, ville, associations...) sur un territoire

Intervenants : Patricia Pluinage
AFL (*)

Daniel Jacquemain
Les Francas (**)

Animatrice : Anne Sevestre,
chargée de mission pour l'éducation prioritaire dans l'Essonne

La réunion a été constituée de témoignages et d'échanges à partir du concept d'éducation partagée, de co-éducation, appuyés de manière pratique et concrète sur le développement depuis ans plus de dix ans des projets éducatifs locaux des Francas et de la charte de la lecture de l'AFL.

L'intervention des Francas

Dès sa création, le mouvement des Francas a centré son intervention éducative sur les temps complémentaires et articulés au service de l'école, mais son champ n'est pas la sphère scolaire, c'est la sphère éducative qui est dans l'immédiate proximité de l'école.

Pour répondre à la question posée à l'atelier, on va devoir travailler sur les territoires locaux en relation avec les collectivités, échanger avec la grande institution qui, dans notre pays, est chargée de l'éducation et de l'enseignement, à moins que ce soit l'inverse, on ne sait pas très bien ! Ce que l'on sait moins sur les Francas c'est que c'est un mouvement né du scoutisme laïque, témoignant ainsi de l'ambition posée il y a plus de 60 ans de permettre, dans le contexte d'après-guerre, à une multitude d'enfants d'accéder aux principes pédagogiques que sont l'apprentissage de l'autonomie, la prise de responsabilité, la construction, la création, l'aventure collective. Pratiques auxquelles seules les élites accédaient !

Dans une logique d'action populaire, une volonté de toucher le plus grand nombre d'enfants, les Francas ont été créés par les Eclaireurs de France, le Syndicat national des instituteurs, la Ligue de l'enseignement. Les Francas sont donc à la croisée des préoccupations éducatives.

Quelques indications pour comprendre à quel titre nous sommes autorisés à parler du partenariat éducatif : les Francas c'est le patronage laïque que tout le monde connaît.¹ C'est aussi, moins connu peut-être, le centre de loisirs associé à l'école (CLAE), défini par une circulaire de l'Education nationale (et non de la Jeunesse et Sports) de 1973, toujours largement utilisée dans certaines régions de France.

Concrètement, on voit bien comment se sont articulés les partenariats entre l'école, les collectivités et la structure particulière qu'est le centre de loisirs. D'autres concepts ont également leur place dans notre histoire, constitutifs du patrimoine éducatif, comme l'école

ouverte à l'action concrète des co-éducateurs (enseignants, animateurs socio-éducatifs, parents, enfants, adolescents) dans des démarches expérimentales, appuyées à l'époque par l'INRP, concernant notamment le code du travail relatif aux écoles ouvertes dans une logique de partenariat dans l'élémentaire, qui dépend des collectivités territoriales.

Le fait d'utiliser l'équipement socio-éducatif où sont rassemblées l'intervention de l'école et l'intervention socio-éducative, sans oublier une maison des parents, est un exemple connu à Grenoble ou à Auxerre. Ce sont des dispositifs qui ont été expérimentaux à l'époque mais qui ont été laissés à l'abandon depuis par le ministère de l'Education nationale qui, progressivement, a enlevé les moyens...

En résumé, les Francas présentent une action concertée aux co-éducateurs, différente du dispositif « école ouverte » fonctionnant pendant les vacances, voire le mercredi dans certains collèges, parfois dans des écoles élémentaires du 1^{er} degré.

Je voudrais insister sur l'empilement des dispositifs mis en œuvre au fil des années.

En France, les 30 000 centres de loisirs représentent la seconde structure d'accueil des enfants. Cette structure a été reconnue comme entité éducative en 1984, à condition qu'elle ait formulé un projet éducatif. Depuis 1980, on reconnaît l'action éducative, existant en dehors du temps scolaire, dans les projets qui sont construits en complémentarité à l'action de l'école.

La circulaire du 10 juillet 1998 sur **les contrats éducatifs locaux** reconnaît formellement la contribution complémentaire qui favorise la réussite scolaire des enfants à côté de l'école. En 20/25 ans, l'institutionnalisation des politiques de projets éducatifs locaux a conduit à construire des logiques partenariales sur le territoire. A partir de là, je voudrais pointer quelques éléments qu'il paraît important de prendre en compte :

- 200 villes en France ont élaboré un projet éducatif local, notamment dans des territoires en ZEP.;
- le partage de la « chose éducative » entre ceux à qui ont la responsabilité d'éduquer et ceux qui ont la responsabilité de mettre en œuvre des interventions culturelles ;
- la participation des parents, des enfants, des adolescents ;
- un travail collectif en ZEP d'élaboration des priorités éducatives sur un territoire ;
- la construction de projets en partenariat ;
- un vrai partage de la « chose éducative » pour justement respecter les prérogatives de chacun. Les élus locaux qui étaient dans un captage des financements avant 2001 sont entrés dans une logique d'émancipation sociale ;
- des actions d'éducation à la santé, d'égalité d'accès des garçons et des filles, de mixité sociale dans les pratiques... Ces dernières pratiques ne se mettent pas en place si on n'y travaille pas, en déplaçant ces activités dans les quartiers.

La « chose éducative » est un peu plus construite maintenant qu'il y a une vingtaine d'années : on a fait évoluer les pratiques éducatives en direction du public défavorisé en ouvrant et en développant la fréquentation des centres de loisirs dont bénéficiaient les enfants du centre ville avec l'école de musique, le théâtre..., même si tous les problèmes ne sont pas résolus avec les problèmes d'accès et de financement. Il a en effet fallu prendre des initiatives pour accompagner les familles vers ces pratiques.

Il convient de mettre l'accent sur l'accès aux pratiques culturelles. On peut citer l'exemple dans un collège de pratiques éducatives autres que celles du temps scolaire, avec une globalisation des moyens au service de l'intervention éducative et l'accent mis sur le fait que ces moyens ont besoin d'être conduits. La question se pose du reste de savoir qui aujourd'hui conduit l'éducation.

Je pense que, si chacun reste à sa place, on n'arrive pas à résoudre les questions éducatives. Une bonne conduite, une bonne « gouvernance » restent à construire dans la période actuelle. Est-ce en inscrivant dans la loi l'obligation pour les élus locaux d'assurer le service minimum quand les enseignants sont en grève ? Nous aurions alors un recul important puisque on contraindrait les élus locaux à entrer dans une logique alors qu'ils rêvent d'autre chose et qu'ils apportent autre chose.

Ce qui est important c'est la politique menée jusqu'à ces dernières années, qui a permis une approche transversale entre les acteurs. Par exemple, je participe actuellement à un séminaire de réflexion, dans la circonscription, avec un travail en commun d'enseignants, d'animateurs, de parents sur des questions de laïcité. Il y a dix ou quinze ans, on ne l'aurait pas fait !

Deux éléments pour terminer. Je pense que dans notre pays on n'a toujours pas réglé le débat entre enseignement et éducation, ce qui empêche de construire des réponses éducatives modernes.

Le deuxième élément c'est que les dispositifs tuent la politique éducative, surtout depuis la LOFT qui oblige à tout « critériser », ce qui revient à inventer une équipe de fonctionnaires qui invente des codes, des procédures... Mais quel sens donner à notre action ? Comment éviter de la technocratiser, surtout quand est élu local ?

Premier débat

A la suite de cette première intervention des questions sont posées. Elles peuvent être regroupées autour du sens du partenariat, de la co-éducation sur un territoire mais aussi de l'absence de liens entre les écoles et les activités extrascolaires et périscolaires..., absence qui est soulignée dans un exemple mettant en avant le désaccord entre les enseignants et un responsable de l'Education nationale de 2002 à 2005.

On cite aussi le cas de cinq centres éducatifs qui devraient travailler ensemble et qui ignorent « la chose éducative ».

Un intervenant insiste sur l'importance du point de vue des élus et de celui des parents ainsi que sur le rôle joué par le chef de projet de la communauté de communes.

On revient également sur l'empilement des dispositifs de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, de la Caisse d'allocations familiales... Cet empilement engage les uns et les autres, sans pour autant augmenter les capacités de dialogue. Que l'on soit en ZEP ou non, l'important c'est qu'il y ait accord entre les partenaires sur les objectifs à atteindre.

L'idée de diagnostic est également mise en avant, notamment le lien existant entre le diagnostic et la culture de celui qui le réalise, et on souligne qu'un diagnostic ne devrait pas être réalisé par une seule personne. On revient à nouveau sur le partage de « la chose éducative », avec la rencontre des acteurs autour d'une idée commune, ce qui n'est pas acquis d'office quand on met ensemble des enseignants, des parents, des animateurs...

On cite l'exemple de quatre communes proches de Clermont-Ferrand, une communauté de 5000 habitants, qui se sont réunies, le samedi pour réfléchir à ce que l'on allait faire dans le projet éducatif local.

En conclusion apparaît la nécessité de bien réfléchir aux conditions préalables de la réussite du projet éducatif local. Ainsi on déplore la méconnaissance par les enseignants du projet éducatif local. Comment informer les enseignants sur les actions menées (un exemple est donné pour la ville du Mans) ? Comment pour les animateurs donner du sens pour les élèves mais également pour les enseignants ? Souvent quelques enseignants seulement sont impliqués dans les projets proposés.

Les enseignants présents insistent sur l'importance de l'école comme structurante pour les élèves mais aussi pour les familles, ce qui n'est peut-être plus suffisamment le cas actuellement. Ils soulignent aussi le fait que le travail avec des partenaires associatifs demande du temps.

L'intervention de l'AFL

Qu'est-ce que l'école ? L'école a-t-elle des frontières ? les citoyens ont-ils la charge de mettre l'école en place ? Une allusion à Célestin Freinet permet de poser la question : comment apprend-on ? Pourquoi apprend-on ? On n'apprend rien d'autre que ce dont on a besoin tout de suite et, pour apprendre, il faut être dans une situation de production. Cette production doit être en situation de confrontation sociale pour contribuer au développement social du quartier, alors qu'aujourd'hui on est dans une logique de méthodes.

Notre société actuelle a besoin de 20% de cadres et elle les a. De ce point de vue, est-ce nécessaire de se préoccuper de l'ensemble de la population ?

L'AFL s'est intéressée à la transposition de notre système éducatif dans les pays d'Afrique. On a découvert ainsi que, quels que soient les moyens et la manière employés, on n'arrivait qu'à une amélioration de deux points d'une génération à l'autre. En revanche, là où on avait pu toucher à la population en général, les parents, on parvenait à augmenter le niveau général dans les classes. Mais comment s'y prendre ? Ne faut-il pas alors donner à chaque citoyen un statut de décideur, un statut qui va l'amener à être obligé de lire et d'écrire ,

Que sont devenus les cycles de 1989 ? Les BCD ? Les centres documentaires ? Ne faudrait-il pas revenir à l'idée selon laquelle chacun contribue à la formation de tous, qu'il soit plombier ou... ?

Nous touchons ainsi au rôle de l'école : à quoi sert-elle ? Est-elle un sanctuaire qui protège, qui permet d'apprendre sans savoir à quoi sert le savoir en dehors de l'école ?

En 1989, l'AFL a mis en place le concept de ville-lecture, de quartier-lecture. On s'est alors adressé aux collectivités territoriales, la commune étant le lieu où se rencontrent l'ensemble des moyens et où sont représentées les institutions.

C'est là qu'on peut réfléchir avec les habitants du quartier et mettre en œuvre ce que l'on sait, en constituant un groupe de pilotage où les élus d'ailleurs ont une place importante puisqu'ils sont les financiers du projet. S'agissant des autres partenaires, les élus contribuent à fédérer les expériences et les compétences des uns et des autres. Si la population s'empare des problèmes posés (passage de l'autobus, connaissance des situations concrètes...), alors apparaît la nécessité d'apprendre, et la lecture et l'écriture sont senties comme absolument nécessaires.

Un témoignage de la FCPE de L'Haÿ-les-Roses (Hauts-de-Seine) sur un contrat d'accompagnement à la scolarité.

Cet accompagnement à la scolarité concerne 270 élèves de la Hay-les-Roses, 170 du primaire et 105 de collège, en ZEP, avec un budget annuel de 370 000€, dont 220 000€ pour le paiement des animateurs.

Ce projet a été initié il y a 6 ou 7 ans par une directrice, Nelly Pitard, dans le cadre de la FCPE qui a su s'entourer de 5 animateurs permanents et de 65 bénévoles. 15% des élèves du collège fréquentent les ateliers 2 fois par semaine pendant 1h30. Comme pour tous les projets d'accompagnement scolaire, le fonctionnement est payé par la ville, le CLAS, le CSE, la CFA... dans le cadre du PEL. Le contrat d'accompagnement scolaire respecte les 3 axes réglementaires : engagement des élèves, engagement des parents, pratiques d'activités culturelles et sportives.

La discussion a porté sur l'importance du pilotage local, de la qualité humaine, exceptionnelle de l'animatrice, qui se consacre totalement à son engagement. On met en avant l'importance des facteurs humains dans les projets engagés sur le terrain et on souligne l'inquiétude actuelle quant au devenir du projet lors du départ de la responsable.

A cette inquiétude, l'intervenant répond en soulignant l'importance des réunions organisées sur le terrain, en général toutes les 6 semaines, avec des associations : l'AREA (soutien psychologique aux adolescents), l'association Espoir (prévention éducateurs de rue), ateliers sociolinguistiques en direction des femmes, les bailleurs sociaux (locaux pour le soutien), les associations de solidarité, la mission locale, la mission générale d'insertion, les différentes associations municipales, etc. Autant d'initiatives locales qui relèvent à la fois du partenariat et du travail sur le terrain.

*Compte rendu rédigé par Jean Rioult,
IA-IPR honoraire*

(*) Association Française pour la Lecture <http://www.lecture.org>

(**) Les Francas : <http://www.francas.asso.fr>

Mettre au travail ou mettre en activité ?

Intervenant : *Marcel Thorel,*
membre de l'équipe pédagogique de l'école (en RAR)
de Mons-en-Baroeul (Nord)

Animatrice : *Elisabeth Bisot,*
IA- IPR

Cet atelier a rassemblé entre 15 et 20 personnes autour de Marcel Thorel, enseignant de l'école de Mons-en-Baroeul venu témoigner de l'expérience menée depuis 2001 dans cette école qui fait aujourd'hui partie d'un RAR.

Ce groupe scolaire composé de 9 classes (5 en élémentaire, 4 en maternelle) était menacé de fermeture : violences, mauvais résultats scolaires, fuite des élèves, dans cette académie où la carte scolaire n'existe pas...

A la rentrée 2001, pour tenter de redresser cette situation, un dispositif original est mis en place. Les 9 enseignants sont remplacés par 9 enseignants « Freinet » dont le projet va être l'objet d'observations et d'évaluations menées par des chercheurs du laboratoire « Théodile » : analyse d'indicateurs d'évaluations externes (évaluations CE2, sixième), internes, étude des phénomènes de violence, comparaison avec des écoles témoins, etc.

L'intitulé de l'atelier oppose de manière un peu provocatrice le « travail » et « l'activité » de l'élève. L'expérience de Mons-en-Baroeul, rapidement décrite par M. Thorel, a servi de point de départ à notre débat pour deux raisons principales :

- le mouvement Freinet développe avec les élèves une mise en activité « authentique » considérée comme un des fondements de l'apprentissage ;
- L'évaluation réalisée par le laboratoire Théodile est positive en terme de comportement des élèves (baisse significative et rapide des phénomènes de violence), de résultats scolaires (bonne intégration des élèves en sixième), en terme enfin d'image de l'école auprès des parents.

Une réflexion sur la tension pouvant exister entre « activité des élèves » et « entrée réelle dans les apprentissages » pouvait donc trouver dans cette expérience une entrée intéressante.

Présentation de l'expérience de Mons-en-Barœul

Les enseignants étaient tous « chevronnés », décidés à mettre en place les principes d'une pédagogie Freinet, de la petite section au CM2. Le centrage sur les apprentissages est affirmé très largement, les élèves, libres de leur mouvement (se lever, boire, se déplacer...), ont appris le chuchotement, sorte d'ambiance de recueillement. Le travail et l'organisation de l'école sont coopératifs, régis par des conseils d'enfants, d'école...

Le lien avec les parents est organisé autour (par exemple) :

- d'ateliers du soir qui les réunissent avec les enfants ;

- de la dernière heure du vendredi qui leur permet de venir voir les travaux réalisés par les enfants ;
- d'entretiens individuels deux fois par an pour échanger autour du travail de chaque enfant (l'école ignore les notes et classements mais a conservé la référence classique « 1 maître/1 classe.»

Un des principes de cette école était de remettre les enfants au travail en même temps qu'en activité, en créant une culture propre, commune, pour s'ouvrir sur le monde.

L'école dispose de deux BCD : l'une classique et l'autre qui rassemble les travaux des enfants : affiches, comptes rendus de visites, enquêtes, correspondances, liens avec des auteurs, etc. Elle constitue ce qui est appelé un patrimoine de proximité, base du travail des enfants, le principe étant de partir de leurs productions pour construire le patrimoine commun qui peu à peu s'élargit sur une culture plus universelle. La constitution de ce patrimoine permet à l'enfant de faire et d'apprendre en faisant : devenir mathématicien en faisant des maths, être écrivain en écrivant, lors d'activités réelles de « faire » authentiques...

Ce principe est souvent mis en avant dans les pédagogies dites actives : donner du sens et motiver les apprentissages par une mise en activité authentique. Toutefois, on sait les réserves qui ont été apportées quant à ces activités : l'apprentissage à réaliser peut s'y trouver caché car non explicite pour un élève qui, centré sur une tâche, se méprend sur ce qui est important, sur ce qui doit le mobiliser intellectuellement et être l'objet de l'apprentissage au-delà du faire.

C'est pourquoi ce principe « l'élève apprend en faisant » est mis en articulation avec d'autres principes : « l'élève apprend aussi en se distanciant du faire », « l'élève apprend au travers d'une multiplicité de rôles.»

Débat

Pourquoi mettre en opposition le travail et l'activité ? L'élève peut se mettre en activité pour éviter le travail, pour ne pas prendre de risque et se borner à être un exécutant de tâches, ou bien peut ne pas comprendre l'activité intellectuelle réelle qui est demandée ni l'apprentissage qui le sous-tend.

Un participant évoque le récent livre de Stéphane Bonnery qui analyse des parcours et postures d'élèves, ainsi que les profonds malentendus qui en découlent.

La mise au travail des élèves, si elle est nécessaire, est difficile à mettre en œuvre effectivement. *Quelques participants* posent la question franchement : « Est-elle même possible au collège dans un format de 50 minutes ? »

Les élèves ont évolué mais l'enseignement reste malgré tout très descendant et magistral et le format contraint. La réticence de certains enseignants à mener des cours sur une durée plus longue est évoquée : si deux heures paraissent très longues à un professeur du secondaire, c'est parce qu'il envisage d'enseigner pendant deux heures de la même façon qu'en 50 minutes, sans changer sa pratique...

Des expériences d'organisations différentes sont relatées ; elles permettent de favoriser la mise au travail de l'élève.

- Dans un collège, les horaires disciplinaires « planchers » ont été mis en place tandis que les heures rendues ainsi disponibles ont été utilisées à des travaux en modules.
- Ailleurs, les élèves en difficulté ont été regroupés pour un module intensif en français, format qui permet d'autres approches.
- Dans un autre établissement, les heures sont annualisées afin de casser la grille classique et permettre des travaux en ateliers.

- Ailleurs encore, les cours se font sur des plages de 2 heures pour éviter l'éparpillement.

Sur un autre plan, on regrette que le programme ne soit finalement pas transmis aux élèves qui le subissent ; on pourrait imaginer, et certains le font, de distribuer le programme aux élèves, de prévoir avec eux les points traités par l'enseignant, les sujets qui peuvent faire l'objet de travaux des élèves eux-mêmes (travaux de groupes, recherche, etc.) Professeurs et élèves construisent alors ensemble un plan de travail.

Une question taraude les personnes réunis dans cet atelier et servira de conclusion, question à laquelle chacun s'attache à trouver des réponses localement.

Comment faire bouger les choses, entre l'expérimentation telle que celle de Mons-en-Baroeul et...rien ? Comment faire ?

Comment dans un système contraint, ordinaire, faire bouger les pratiques, les organisations, ensemble ?

*Compte-rendu rédigé par Michèle Coulon,
CAREP de Reims*

Le lien entre savoirs scolaires et activités extrascolaires

Intervenante : Zahra Boudjemai,
CEMEA(*)

Animateur : Didier Bargas,
IGAENR

L'atelier a commencé par une présentation rapide des CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active) (*), mouvement d'éducation nouvelle, qui depuis longtemps manifeste un intérêt pour les activités éducatives de loisirs.

Dans le cadre d'un appel à projet du ministère de l'Education nationale « Accompagnement à la scolarité et TICE », les CEMEA ont conçu une démarche et des outils, à l'heure actuelle en cours de validation et qui seront expérimentés à partir de juin 2008.

Ils s'organisent autour de trois supports :

- logique et stratégies (activités logico-mathématiques) ;
- activités scientifiques et techniques ;
- lecture d'écrans et de récits pluri-médias.

Chacun de ces outils offre entre 60 et 80 heures d'activités dans des mallettes spécialisées.

La démarche se fait en trois étapes : découverte, expérimentation, création

Présentation de la démarche (site du Café pédagogique) ()**

Un projet modulaire, positionné dans la pluriannualité, dans lequel peuvent s'inscrire de nombreux acteurs.

Conformément à l'appel à propositions, le projet s'adresse à des préadolescents (10-14 ans) en difficulté scolaire, mais, compte tenu de l'action des CEMEA en ce domaine, il vise tout particulièrement les élèves en grande difficulté, notamment ceux susceptibles de relever des structures d'ateliers relais.

Il s'agit d'offrir à ces élèves des activités de 2 à 3 heures par semaine dans des structures d'accompagnement, implantées ou non dans des établissements scolaires. Ils pourraient les fréquenter par groupes de 8 maximum, encadrés par des adultes. Les activités proposées visent à revenir, dans trois domaines cognitifs, sur des apprentissages fondamentaux grâce à une pédagogie de détour.

Dans chacun des trois pôles cognitifs retenus, logique et stratégies, lectures de récits plurimédias et activités scientifiques et techniques, un kit est élaboré pour servir de base aux activités et permettre la définition de parcours pédagogiques. Les activités, de 20 à 30 par domaine, sont répertoriées en 3 catégories, correspondant aux 3 phases d'un

parcours : première découverte, approfondissement, vers une production. Elles s'organisent autour de 2 à 3 dominantes thématiques et sont accompagnées de fiches de mise en œuvre.

Ainsi, dans le pôle logique et stratégies, on s'appuiera sur différents types de jeux et un « serious game » qui introduira sous forme ludique des défis mathématiques et des situations mettant en œuvre des stratégies de résolution de problèmes dans un environnement multimédia interactif.

Dans le pôle lectures d'écrans et de récits plurimédias, qui vise des apprentissages fondamentaux en lecture et écriture, on s'intéressera aux récits multimédias, à la presse et aux récits littéraires. Les pratiques de blogs ou d'écriture vidéo, que de nombreux enseignants utilisent déjà, seront ici mobilisées dans un outil d'ensemble, avec des fiches repères.

Dans le pôle activités scientifiques et techniques, la mallette d'accompagnement comprend des kits de construction de type lego, des objets techniques et des ressources numériques illustrant les dominantes fusées, robotique et fonctions électromécaniques.

Aujourd'hui la phase de conception des produits et des parcours est pratiquement achevée. Des premiers tests ont été réalisés l'an dernier dans les neuf académies décrites dans le projet : Amiens, Bordeaux, Créteil, Guyane, La Réunion, Martinique, Nantes, Paris, Versailles. Selon les académies et en fonction de l'existant pour les CEMEA, les activités se sont déroulées dans des environnements divers (collèges, école ouverte, ateliers relais, sites de CEMEA).

L'atelier s'est poursuivi par une phase de découverte et d'appropriation par les participants, pendant laquelle les responsables des CEMEA présents ont pu répondre aux questions relatives à l'utilisation de ces outils.

Puis les échanges se sont engagés autour de trois axes :

1- Savoirs scolaires et activités non scolaires

Les outils présentés pourraient être aussi utilisés par des enseignants au sein de la classe. Qu'est-ce qui en fait alors la spécificité ? C'est avant tout le cadre d'utilisation, le fait de pouvoir s'adapter au rythme et à la curiosité de l'enfant, de ne pas être dans une logique normative de compétences ou de savoirs à atteindre et de ne pas déboucher sur de la didactique disciplinaire.

En fait, ici, on part de l'activité pour conduire à des apprentissages. Ces expériences apparaissent comme le moyen d'une appropriation, d'une expérimentation, de tâtonnements, de questionnements.

Savoirs scolaires, savoirs non scolaires ? Quelle est la pertinence de cette opposition ?

*Un participant suggère que cette opposition peut être dépassée en s'inscrivant dans une logique de compétences (le socle commun) conformément au processus de Lisbonne (référence est faite au document de l'INRP) (***)*.

Néanmoins, cette entrée par les compétences peut présenter les mêmes risques de morcellement que celui que l'on reproche souvent à l'école, accusée de ne pas faire en sorte que les apprentissages fassent sens.

La pertinence d'un outil dépend certes de sa qualité mais aussi fortement de la capacité à bien l'utiliser. D'où le problème de l'accompagnement de ceux qui animeront ces séances. L'outil devient alors aussi un moyen de qualification pour des animateurs qui n'ont pas forcément *a priori* les compétences requises.

2- Cohérence éducative

Zahra Boudjemaï (CEMEA) précise qu'il s'agit de créer, à l'instar de celui que l'on trouve à l'école, un espace numérique de travail hors du temps scolaire afin de créer de la synergie avec l'école. Ces actions ont une intention éducative, sortant de l'occupationnel, visant la réussite de l'enfant et de l'élève. Elles permettent que tous les élèves puissent vivre ce que d'autres vivent de par leur milieu socioculturel d'origine. Dans le même temps, il ne s'agit pas de faire de l'école après l'école mais d'utiliser des pédagogies du détour.

Cet outil ne trouve tout son intérêt que par des rencontres avec les enseignants, qui favorisent une information réciproque et une mise en cohérence, et avec les parents.

Les différences de « culture » entre les enseignants et les animateurs appelleraient des temps de formation commune (initiale et continue), d'autant que « la co-éducation reste un impensé de l'institution ».

Il faut d'autre part convaincre les parents de l'intérêt de ce type d'activité pour la réussite éducative (qui ne se réduit pas à la réussite scolaire mais l'implique très généralement) de leurs enfants. D'autant que les familles populaires tendent à valoriser les seules activités scolaires *stricto sensu*, et que leur souci de la réussite de leurs enfants est soumis à « la pression de l'angoisse scolaire » (renforcée par un marché *ad hoc*).

Ce décalage entre la conscience de l'intérêt des activités périscolaires et la faible conscience qu'en ont les parents traverse aussi les fédérations de parents d'élèves, nous *dit un représentant de la FCPE*. Une position favorable aux activités est défendue par certaines fédérations de parents d'élèves mais on constate parfois un écart avec le discours des parents sur le terrain.

L'exemple est donné par *une enseignante* d'une expérimentation menée dans un IUFM de la région parisienne et visant à construire de la confiance avec les parents et à les impliquer dans des logiques plus complémentaires entre apprentissages scolaires et périscolaires.

L'attention est aussi attirée par *un participant* sur la nécessité de travailler, au-delà de cette action sur les apprentissages, sur les parcours des jeunes, de travailler aussi sur leur accès autonome aux informations, sur la nécessité de travailler avec les CDI par exemple – démarche qui tend à être abandonnée dans le retour actuel au disciplinaire.

Enfin, sans nier la nécessité du travail éducatif dans et hors de l'école, certains mettent l'accent sur le risque de scolarisation de toute activité, voire de harcèlement éducatif : « *Quand leur reste-t-il du temps pour ne rien faire ?* », pour reprendre le titre d'un article de Dominique Glasman.

3- Partenariats et place de l'école

Les récentes évolutions de l'Education nationale et principalement du dispositif d'accompagnement éducatif lancé, sans concertation, par Xavier Darcos suscitent manifestement des inquiétudes.

Comment mettre en place cette complémentarité éducative, alors que, d'un côté, des élèves « en difficulté » scolaire courent le risque d'être cantonnés au seul monde scolaire et à ses méthodes, et que, de l'autre, des activités périscolaires bien pensées et plus largement des activités socio-éducatives et culturelles souvent portées par la famille et dans les milieux populaires par le monde associatif constituent une condition de la réussite, y compris scolaire.

Un rapport IGENR-IGAENR devrait sortir cet été sur l'évaluation de la mise en œuvre de l'accompagnement éducatif.

Il est néanmoins rappelé que les textes officiels n'excluent pas que l'accompagnement éducatif se conjugue avec d'autres dispositifs déjà existants et appellent même à leur mise en cohérence (****).

*Compte rendu rédigé par Bernard Bier,
(INJEP)*

Notes

(*) Site des CEMEA www.cemea.asso.fr

(**) Site du Café pédagogique www.cafepedagogique.net

(***) « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences », *Dossier d'actualité n°34, avril 2008* http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34_avril2008.htm

(****) Circulaire de préparation de la rentrée 2008
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>

Cultures, religions, laïcité Comment les aborder en classe ?

Intervenants : Olivier Masson,
Ligue de l'enseignement, secteur Education

Cécile Sajas,
chargée de mission Education à la différence, Ligue 93

Animateur : Marc Douaire,
membre du bureau de l'OZP

Cécile Sajas a en charge l'éducation à la différence sous ses divers aspects : lutte contre le racisme, religion, immigration, laïcité, mixité. La Ligue de l'enseignement 93, en partenariat avec la DAAC (Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle) de Créteil participe au plan académique de formation des personnels du second degré de l'académie (PAF chapitre Ouverture Culturelle, Internationale et Partenariats - Domaine : droits de l'homme).

L'objectif des actions de formation sur ces différents thèmes est d'apporter un savoir théorique, de faire connaître les outils pédagogiques produits par les partenaires, de développer des échanges collectifs et enfin d'amener les stagiaires à interroger leurs propres représentations.

Le demande de formation des enseignants dans le département est très forte et représente environ 20% de l'ensemble des demandes de formation continue.

Une représentante du CDDP de Seine-Saint-Denis évoque aussi les animations pédagogiques de circonscription, menées en collaboration avec la Ligue sur ces thèmes, et qui touchent surtout des personnels du premier degré, pour des raisons administratives de disponibilité.

Là encore, il s'agit d'amener les enseignants à mettre au clair leurs représentations.

Le débat s'appuie au départ sur des témoignages d'acteurs de terrain.

Des situations conflictuelles concrètes

Une directrice d'école maternelle à Bobigny (Seine-Saint-Denis) souligne le développement dans son département de groupes religieux activistes (Frères musulmans, évangélistes...), souvent en marge par rapport aux autorités religieuses traditionnelles.

Elle cite des exemples de situations qui font problème :

- les excisions de fillettes maliennes, phénomène souvent ignoré des enseignants ;
 - les difficultés rencontrées à l'occasion de visites d'édifices historiques religieux comme la basilique de Saint-Denis ;
 - les sorties scolaires accompagnées par les mères dont certaines portent le voile ;
- « Maintenant je fais les sorties sans les parents ».

- les interdits alimentaires à la cantine. Elle estime qu'on peut céder sur l'absence de porc mais aller plus loin (plats hallal, casher, végétarien...) amènerait à une séparation des élèves par tables « pures ». Elle interdit les regroupements de ce type à table.

Chaque année, les parents sont invités à un repas pour lequel chacun apporte un plat, sans avoir le droit de manger ce qu'il a apporté.

- l'absentéisme lors du ramadan : en Seine-Saint-Denis, certaines écoles ne fonctionnent pratiquement plus pendant cette période.

- la liberté d'expression dans la classe (ici une école Freinet, où on a le droit de tout dire).

Sur tous ce points, la directrice d'école déplore le manque de communication entre les enseignants, qui se retrouvent désorientés, le silence et l'absence de l'administration, qui ne veut surtout pas d'histoires...

En ce qui la concerne, elle adopte une attitude de fermeté, ce qui ne l'empêche pas d'avoir des rapports étroits et confiants avec les parents, un point essentiel.

Une autre participante fait état d'une situation similaire d'absentéisme pendant le ramadan dans une autre académie. Le problème a été résolu rapidement après une simple entrevue avec l'imam, qui, en dehors de l'école, a expliqué aux élèves les dispenses autorisées par la religion. Pourquoi ne pas essayer d'abord de dialoguer avec les responsables religieux locaux ? L'Ecole reste trop souvent tentée de régler les problème en interne.

Un participant remarque que la question des pratiques religieuses dans les quartiers est souvent difficile à séparer nettement de celles de l'identité culturelle et de l'ethnicité. Ainsi l'observance du ramadan, qui se développe, tend à être pour certains une forme d'expression d'appartenance identitaire. De même le caractère plus démonstratif et collectif des offices religieux dans la mouvance évangéliste attire souvent certaines minorités, africaine ou antillaise, et en particulier des femmes seules.

Faut-il en parler, quand et comment ?

L'animateur rappelle que l'intitulé de l'atelier déborde le thème strict de la laïcité et que, d'autre part, il s'agit moins ici de dénoncer des comportements déviants que d'examiner les moyens de les prévenir au niveau scolaire.

Qu'il s'agisse de certains groupes fondamentalistes organisés et connaissant bien la loi ou de réseaux de solidarité fondés sur la religion, il appartient à l'Education nationale d'aborder franchement ces questions dans la formation, au lieu de les occulter, et de créer des lieux d'échanges collectifs permettant d'assurer la pérennité de la laïcité, fondement de notre société.

Ainsi à Nanterre, où il était coordonnateur de ZEP, avait été mis en place un groupe de réflexion d'animateurs sur le thème « Valeurs et citoyenneté », qui réfléchissait à un modèle pédagogique de transmission d'une culture démocratique, bien au-delà d'un simple respect du règlement intérieur.

Un participant, ancien responsable de la revue *Migrants Formation*, devenue depuis *Diversité Ville-Ecole-Intégration*, relève que la problématique pédagogique de la sensibilisation à ces questions a beaucoup progressé.

Dans les années 90, les actions de lutte contre le racisme se limitaient souvent à des dénonciations, guère efficaces - les résultats électoraux le démontraient suffisamment - du Front national et de son leader. Au niveau des publics scolaires, la question n'était pratiquement jamais envisagée sous l'angle pédagogique.

Il avait dans un article publié en 1997 (*) essayé de dégager une typologie des démarches pédagogiques pour une action antiraciste, typologie qui avait été reprise ensuite par la Ligue de l'enseignement lors d'une campagne nationale auprès de ses animateurs. Il

avait ainsi distingué six démarches pédagogiques (républicaine, morale, rationnelle, psychologique, d'ouverture culturelle, citoyenne), que l'on pouvait adopter selon le public visé, la personnalité de l'enseignant, le contexte, etc. , l'objectif étant que l'enseignant situe plus clairement son action dans une optique d'efficacité.

« Mais, remarque-t-il, les tensions ethniques à l'époque étaient sans doute moins vives que maintenant. »

Un autre militant de la Ligue souligne que, quand on agit au niveau du collège, il est souvent trop tard. C'est dès la maternelle que les règles doivent être établies avec les parents, dans le dialogue et sans condamner.

Il faut aborder ces questions d'abord dans les IUFM, par exemple à partir de la fameuse « Lettre de Jules Ferry », qui énonce des principes éthiques toujours actuels, puis ensuite auprès de tous les enseignants en activité. Il faut également que les enseignants en discutent sans crainte avec leurs élèves, y compris avec les plus jeunes et en partant de leurs questions à eux.

Les enseignants se sentent un peu démunis car ils ont souvent peu de culture religieuse, mais la question n'est pas de se demander comment présenter l'islam ou le judaïsme, il faut tout présenter, sans jugement, en faisant réfléchir les enfants.

Si l'École délaisse ces questions en se réfugiant dans les fondamentaux, comme c'est la tendance actuelle, les actions seront confiées à des associations ou des municipalités et gérées hors du temps scolaire, avec tous les risques que cela comporte pour la mission éducative de l'École.

Plusieurs participants notent que le thème « Cultures, religions, laïcité » dépasse largement le cadre de l'école et est très présent également dans le domaine de la santé (hôpitaux, maternités). Les institutions se trouvent donc face à la nécessité de prendre en compte ces problématiques, de développer des lieux de réflexion et des outils pour l'action.

En conclusion, *l'animateur* de l'atelier revient sur la question de la formation et de l'accompagnement en insistant sur la continuité et la cohérence entre les acteurs institutionnels.

Il privilégierait l'idée d'aborder ces problématiques dans le cadre d'une formation continue plutôt qu'en formation initiale. En effet, on se pose vraiment des questions quand on est confronté à certaines réalités : ainsi, pour reprendre l'exemple cité au début de l'atelier, quel geste professionnel adopter face à un élève qui refuse d'entrer dans une basilique ?

Compte rendu rédigé par Lucienne Siuda

(*) *L'antiracisme à l'école : sortir des incantations rituelles*, par Jean-Paul Tauvel, in *Migrants-Formation*, n°109, juin 1997. Article consultable en ligne sur le site de VEI <http://www.cndp.fr/vei/> ; cliquer sur Diversité /sélection d'articles.

Voir aussi l'ouvrage récent (sept.08) publié par l'INJEP :

Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme. Déconstruire les stéréotypes, par Joëlle bordet et Jdith Cohen Solal, Les Cahiers de l'action n°19, 102 p.

(Le module « Coexist », programme mis en oeuvre par les associations UEJF, Convergences et SOS Racisme, a été expérimenté dans plusieurs collèges de banlieue)

Les professeurs référents : un moyen supplémentaire ou un moteur de transformation pédagogique ?

*Animateur : François-Régis Guillaume,
membre du CA de l'OZP*

Cet atelier a réuni 17 participants, professeurs référents en RAR, coordonnateurs d'éducation prioritaire, inspecteurs ou principal de collège provenant de villes et d'académies très diverses : Lille, Marseille, Nantes, Montpellier, Amiens et académies d'Ile-de-France.

Le dossier distribué comprend des extraits de la circulaire du 30-03-2006 instituant les RAR, du Rapport des Inspections Générales sur leur mise en place ainsi que le compte rendu de la Rencontre de l'OZP du 18 octobre 2006 (n°61) sur ce sujet.

Exposé introductif

L'animateur rappelle qu'en 2005, avant que les RAR ne soient institués, l'OZP avait demandé que des personnes ressources soient affectées dans les ZEP pour se donner les moyens de faire évoluer les pratiques pédagogiques.

La mise en place précipitée des RAR (fiches de postes improvisées, TZR (Titulaire en Zone de Remplacement) nommés sur ces fonctions, petit nombre de volontaires quelquefois...) a abouti à des situations très contrastées.

A un extrême, on trouve une opposition à la création de cette nouvelle fonction. Les enseignants référents ne sont alors acceptés qu'en tant que moyens supplémentaires. Dans ce cas, ils continuent d'effectuer un demi-service dans leur classe, l'autre demi-service étant affecté à une co-intervention.

Ailleurs, l'arrivée des professeurs référents favorise la mise en place de dispositifs et de pratiques pédagogiques permettant la réussite des élèves : il s'agit souvent de ZEP qui étaient déjà engagées dans une démarche de projet.

Les quatre missions des professeurs référents définies dans le rapport de l'Inspection générale sont rappelées : mieux structurer les équipes pédagogiques, développer l'accompagnement et la formation des jeunes enseignants, permettre la concertation de l'équipe, favoriser la mise en œuvre des PPRE.

Afin que cet atelier permette d'échanger et de dégager quelques points forts, voire des propositions, sur les professeurs référents ou professeurs ressources, les questions suivantes introduisent le débat : comment nommer ces personnels ? Les professeurs référents ont-ils pour mission de faire évoluer les pratiques pédagogiques dans l'éducation prioritaire ? Ces évolutions dépendent-elles de la formation ?

Les témoignages et le débat portent sur 7 points distincts.

1- Quel positionnement ? Se faire accepter.

Alors que le rapport de l'IG indique bien que « cette mission ne doit devenir ni une charge d'enseignement ordinaire déguisée ni un « encadrement intermédiaire » des équipes

d'enseignants », des témoignages montrent que cette perception de « l'encadrement intermédiaire » a été une cause de refus.

Ainsi une enseignante de Marseille explique que les IPR attendent des professeurs référents qu'ils soient des leaders, des chefs d'équipes ; cela est impossible pour un enseignant car cela relève des fonctions de direction. Si des professeurs référents peuvent conduire un projet, ils ne peuvent pas en même temps avoir des classes ni remplir des fonctions de direction. Cela a conduit des professeurs référents à quitter leur fonction.

Dans un autre établissement, une enseignante, nommée alors qu'elle était TZR, rapporte que l'on a confié les élèves en difficulté aux assistants pédagogiques, certains professeurs refusant la co-intervention dans les classes. Cela a conduit à abandonner une partie du projet et à ne travailler qu'avec les enseignants qui le souhaitaient vraiment.

Un enseignant du 92 décrit la difficulté de se faire accepter (dans son collège, les collègues distinguent les « vrais profs » et les référents) et les initiatives des référents : édition d'un bulletin, reprise des projets de collègues. Une dimension de ces fonctions n'a pas été perçue au départ : la gestion d'adultes et la gestion d'équipe ne font pas partie des compétences des enseignants, même « pédagogues ».

Il est important que le professeur référent ne soit pas pris pour un donneur de leçons, qu'il « se coltine » les difficultés de la pratique face aux élèves : ainsi tous les enseignants sont au même niveau et la prise de risque est la même pour tout le monde. Il faut toujours insister pour que le travail avec les élèves soit au centre des préoccupations et que les échanges soient « pédagogiques ».

« Entrer dans la classe » est un enjeu, déclare un référent.

2- Pourquoi la co-intervention ?

Un témoignage d'une enseignante d'un RAR de Nantes montre que la co-intervention n'est pas nécessairement une manière de déguiser une charge d'enseignement ordinaire. C'est un moyen de ne pas être perçu comme faisant partie de l'encadrement, de partager les risques, d'échanger sur les pratiques, d'être un « conseiller sur site ». Peut-être cela débouchera-t-il sur l'émergence en collège des fonctions de conseiller pédagogique.

3- Une spécialisation dans les élèves en grande difficulté ?

Trois témoignages inverses se manifestent sur ce problème.

Dans un cas, trois référents sont cantonnés dans la mise en place des PPRE ; les autres enseignants se déchargent sur eux des élèves en grande difficulté, sans régulation du principal. Deux référents vont renoncer à leur fonction.

Dans un autre établissement, les professeurs référents travaillent en apportant une aide ponctuelle aux élèves en difficulté ; il n'y a ni projet ni réflexion de fond sur ce qu'il faut faire pour permettre aux élèves de réussir. Les référents montent une formation sur thème incluant tout le monde et tentent de développer la co-animation.

Dans un autre RAR, la mise en place des PPRE, confiée aux référents, s'inscrit dans un projet, piloté par le principal, autour de la maîtrise de la langue, avec un travail commun des enseignants de CM2 et de 6^{ème}.

Certains participants insistent sur la nécessité de résister à un traitement médicalisé de l'échec scolaire.

4- Le pilotage

Un enseignant de l'académie de Lille décrit une situation favorable : les référents ont eu de vraies lettres de mission, les IPR exercent une vraie tutelle, le rôle des référents est clair pour leurs collègues, le principal, responsable du RAR, pilote réellement. Une formation académique, avec 4 regroupements dans l'année au Rectorat, permet à la fois les échanges entre collègues et les mises au point avec l'institution. Pour le mois de juin, les référents devront établir des bilans individuels et collectifs.

Un intervenant regrette que dans son académie rien n'ait été fait pour permettre ces échanges et constate qu'il en est de même pour les coordonnateurs.

D'autres témoignages mentionnent l'absence de tout pilotage au niveau académique mais aussi au niveau de l'établissement. Soit que rien n'ait été fait pour expliquer leurs fonctions aux enseignants et qu'ils doivent se débrouiller pour se faire accepter, soit qu'il n'y ait aucune culture de projet ni aucun travail en équipe.

Continuité des équipes : Deux témoignages regrettent l'incapacité de l'institution à stabiliser les équipes, en particulier les jeunes enseignants, parfois très impliqués, que l'on affecte ailleurs.

S'il n'y a pas de travail d'équipe, les professeurs référents ne peuvent pas exister, ni avoir de fonction.

On relève cependant une présence plus constante et une plus grande disponibilité des IPR, et même leur basculement vers des fonctions de conseil.

5- Le service

Il y a un problème dans la définition du temps de service. Entre décharge horaire et heures supplémentaires, on est hors des cadres habituels.

Dans un RAR, des heures de concertation étaient prévues dans l'emploi du temps des professeurs référents, mais ces aménagements ont soulevé la question des différences de statut des enseignants. La première année du projet, il y a eu une forte implication de tous les acteurs, puis, la seconde année, l'équipe de professeurs a changé et il n'a plus été possible d'avancer avec des professeurs en désaccord avec le projet. La présence de professeurs référents n'a pas d'effets magiques...

Dans un RAR de Lille, les professeurs référents n'ont pas de classe en responsabilité, ils assurent 16 heures d'enseignement avec des groupes de besoin et 10 heures d'accompagnement d'élèves en difficulté.

6- Comment les appelle-t-on ?

Les professeurs référents sont-ils perçus comme apportant un plus à leurs collègues ou comme apportant quelque chose de différent aux élèves ?

La grande variété des appellations fait apparaître la difficulté de situer leur rôle vis-à-vis de leurs collègues, de la hiérarchie et des élèves : « professeurs référents », « professeurs supplémentaires », « professeurs ressources », « super-profs », « profs RAR », « perles RAR », ou même, dans un RAR de Nantes, « professeur d'approfondissement ».

Le terme de « professeur d'appui » semble le mieux convenir.

7- Faire évoluer la culture enseignante

Une coordonnatrice d'éducation prioritaire du 94 rappelle que, surtout en collège, il n'est pas dans la culture enseignante d'accepter d'ouvrir sa classe. Dans son collège, depuis que des professeurs référents ont été installés, une réflexion sur les compétences est amorcée. Il y a un enjeu à pouvoir faire travailler ensemble toutes les forces vives vers un même objectif. Les coordonnateurs accompagnent les équipes dans une réflexion sur le sens du travail dans l'éducation prioritaire.

Les enseignants rencontrent de grandes difficultés pour porter un regard, une analyse critique sur leurs propres pratiques.

Un professeur référent souligne qu'il est plus aisé d'avoir un suivi des élèves en travaillant avec un professeur des écoles qui cherche les solutions, plutôt qu'avec un professeur du second degré qui semble plus démuni et attend qu'on lui indique la voie à suivre.

Certains voudraient aller plus loin : pour agir efficacement, il faut pouvoir agir sur la gestion du temps et de l'espace, sur la configuration des groupes afin de permettre l'accès à la parole de tous.

Comment faire bouger les pratiques des enseignants soumis à de multiples contraintes ? Les professeurs référents peuvent-ils être les « leviers » de ces changements ? Ont-ils conscience de cette possibilité ?

Les professeurs référents bénéficient d'un espace de liberté et de créativité ; avec l'appui des coordonnateurs, ils ont pu mettre en place les PPRE, développer la co-intervention avec les assistants pédagogiques. Ils ont pu travailler autrement que dans le traitement individuel de la difficulté et sans médicaliser celle-ci.

Dans ces fonctions de « professeur d'appui », l'enseignant a une autre vision du métier, son positionnement change, il a plus de distance et d'autres rapports avec la direction et les inspecteurs.

Mais le contexte général ne favorise pas la mise en place de nouvelles fonctions alors que l'on assiste à des suppressions de postes et à une remise en cause des innovations, des IUFM ... De quelle réussite parle-t-on ? Quels objectifs poursuit-on ?

*Compte rendu rédigé par Michèle Théodor,
Centre Alain Savary*

Ressources

1- Circulaire du 30/3/2006 (BO n°14)

« Les enseignants supplémentaires pourront prendre part aux PPRE, co-intervenir

dans les classes, partager leur service entre le premier et le second degré, intervenir dans le cadre de services croisés, et en lien avec les maîtres surnuméraires du premier degré, le cas échéant, participer à l'éducation à la citoyenneté, prendre le service d'enseignants afin de permettre à l'ensemble des membres du réseau de profiter de la nouvelle organisation et de libérer du temps pour le travail en équipe... ».

2- Rapport annuel des Inspections Générales du mars 2008

Extrait du site de la *Documentation française*, le 07.03.08 : « Rapport annuel des inspections générales 2007. Chapitre 2. Pages 87 et 88 »

[...] « La mission de ces personnels supplémentaires répond à quatre objectifs pédagogiques, qui visent essentiellement à améliorer l'efficacité du travail des enseignants : mieux structurer les équipes pédagogiques ; développer l'accompagnement et la formation des jeunes enseignants ; permettre la concertation de l'équipe ; enfin favoriser la mise en oeuvre des PPRE. Cette mission ne doit devenir ni une charge d'enseignement ordinaire déguisée ni un « encadrement intermédiaire » des équipes d'enseignants. L'originalité du dispositif repose donc, pour une bonne part, sur cette définition nouvelle d'une charge pédagogique essentiellement articulée sur le travail au sein de l'équipe.

[...] Au fil des observations, il apparaît que les professeurs référents jouent à la fois le rôle d'enseignants, pour une partie de leur service, d'intervenants, de responsables des assistants pédagogiques, de quasi-délégués du président du comité exécutif et, plus rarement, de conseillers pédagogiques. Ils partagent leurs tâches entre le premier et le second degré ou se limitent à un seul degré.

[...] beaucoup d'incertitudes ou d'interrogations subsistent :

- Le problème du rôle et des tâches des professeurs référents se pose : est-on dans la substitution, l'appui, l'accompagnement ?

- Les professeurs référents sont-ils des spécialistes à qui l'on délègue la difficulté scolaire (avec le risque d'une fracture pédagogique) ou sont-ils des personnels d'appui à une communauté éducative qui traite collectivement cette difficulté ?

La culture en éducation prioritaire, luxe ou nécessité ?

Animatrice : *Francine Best,
IGEN honoraire*

« Voici venu le temps d'affirmer que l'inutile crée de l'utilité, que la gratuité crée de la richesse, que l'intérêt ne peut exister que dans le désintéressement » : ainsi s'exprimait Emmanuelle Béart dans une interview publiée dans le journal « Le Monde » du 13 mai 2008.

La culture : luxe ou nécessité ? Cette interrogation n'est pas nouvelle. Déjà dans les années 1970, Louis Porcher posait cette question dans un ouvrage collectif : « L'éducation esthétique : luxe ou nécessité ? ». Il tentait de cerner la meilleure stratégie à mettre en place pour combler le déficit de culture artistique des enfants et il y indiquait le rôle des pratiques culturelles comme chance pour tous d'accéder aux œuvres de la culture cultivée.

Accrocher la culture, les œuvres de la culture cultivée aux apprentissages n'est pas un luxe, un supplément d'âme, mais une nécessité. C'est une éducation à faire qui entraîne une évolution du rapport aux savoirs, mais aussi aux individus.

Depuis longtemps, cette idée forte est présente dans les démarches des mouvements d'éducation populaire : la création et l'éducation du regard porté sur les œuvres classiques sont deux de leurs idées fortes. Mais au-delà il est indispensable que ces convictions ne restent pas l'apanage de la périphérie de l'Ecole et que l'Education nationale se saisisse de cette question, même si de façon récurrente revient la prépondérance du « savoir lire/écrire/compter », tout particulièrement pour les enfants de milieu populaire. En effet, tout ce qui fait partie de la vie et donc la culture est important, particulièrement la connaissance des arts et les aptitudes à en jouir.

Un essai de définition

La culture est une façon d'aborder le monde, d'interroger tous les savoirs, une démarche intellectuelle, un état d'esprit. C'est aussi une relation particulière à la beauté lorsqu'il s'agit d'œuvres d'art.

Quelques conditions à réunir

La question qui se pose est : « Comment articuler la création des enfants avec la réception fine des œuvres d'art ? ». L'école maternelle y répond assez facilement et naturellement. Un des pièges à éviter à l'école élémentaire est celui de l'académisme, de la vénération des œuvres du passé : lorsque nous parlons de culture, nous parlons de culture vivante, mais aussi de pédagogie interculturelle.

Dans les établissements classés en éducation prioritaire, il est nécessaire de mettre l'accent sur les œuvres culturelles pour en finir avec le fossé existant entre la culture cultivée et les classes populaires. Cela sous-entend que les enseignants, les adultes doivent avoir

une sensibilité à la culture, y croire réellement mais aussi connaître les ressources extérieures sur lesquelles ils peuvent prendre appui.

Dans ces établissements, un obstacle apparaît souvent : celui de la peur des enfants devant la culture. Pour lutter contre cela, il est nécessaire d'aller avec eux, de façon régulière, au musée, au cinéma, au théâtre, de les confronter à toutes sortes d'œuvres d'art et de situations, ces sorties étant bien entendu précédées et suivies d'un travail pédagogique.

La mise en œuvre

La circulaire du 8 mai 2008 insiste tout à la fois sur l'importance des connaissances mais aussi sur celle des pratiques artistiques. Elle constitue une occasion de relancer une dynamique transversale, de réaffirmer que la culture n'est pas l'apanage des seuls professeurs d'histoire ou de lettres mais qu'elle concerne toutes les disciplines.

L'art d'être spectateur, la lecture des œuvres, la critique s'apprennent... et s'enseignent. Mais, pour éviter que cet enseignement ne dépende trop des goûts personnels de l'enseignant, un travail d'équipe effectif, la mise en œuvre de complémentarités et de partenariats définis dans le cadre des contrats de RAR et de RRS ou de projets d'école et ou d'établissement est indispensable. De la même façon, l'établissement de progressions cohérentes, évitant la répétition, de la maternelle au collège est importante. Le renouvellement de l'étonnement dans le regard sur les œuvres d'art est à préserver pour que tous les enfants, y compris ceux de ZEP, sachent combien l'art, pratiqué et perçu, peut changer la vie.

Compte rendu rédigé par Claude Vollkringer

Quelques ressources

- BOEN n° 19 du 8 mai 2008. *Education artistique et culturelle – Développement de l'éducation artistique et culturelle*. Circulaire n°2008-059 du 29-4-2008

- *L'éducation esthétique, luxe ou nécessité ?* Louis Porcher, Pierre Ferran, Jean-Claude Forquin, Pierre Dargelos, Paris, Armand Colin, 1973

- *LES RENCONTRES DE L'OZP (consultables sur le site OZP)*

. *Cultivons notre ZEP* (n°46, mars 2004)

. *Le musée, lieu d'apprentissage pour les ZEP* (n°19, février 1999)

- Dossier thématique : *Culture et ZEP* (consultable sur le site « Education prioritaire »)

L'accompagnement éducatif partenariat ou prestation de service ?

Animateur : Didier Bargas,
IGAENR (*)

En introduction au débat, il est tout d'abord précisé qu'il faut comprendre ici au sens large le terme d'accompagnement éducatif. Partenariat ou prestation de service, est-ce vraiment une alternative ?

Afin d'éclairer notre réflexion, il convient de s'interroger sur ce qui se passe depuis un an, depuis que l'Education nationale a décidé de consacrer des moyens importants à l'accompagnement éducatif. Il nous faut souligner en particulier que, d'une part, le cadrage proposé est très souple et comprend trois volets (aide aux devoirs, activités culturelles, activités sportives) et que, d'autre part, des collèges ne faisant pas partie de l'Education prioritaire sont entrés volontairement dans le dispositif.

Un débat très riche s'est ensuite ouvert, partant précisément de cette nouvelle situation créée par l'Education nationale.

1- Quelles conséquences sur le terrain de la mise en place du dispositif d'accompagnement éducatif par l'Education nationale ?

Un principal de collège constate avoir été très sollicité par les associations sportives qui se présentaient comme des prestataires de service et qui ont bien intégré les nouveaux dispositifs (il est précisé que dans les champs culturels et sportifs ce sont des conventions qui traduisent la mise en place des offres retenues).

Un coordonnateur de RAR regrette que le collège de son réseau n'ait pas fait de démarche de rencontre préalable des acteurs de terrain plutôt que d'attendre qu'ils se présentent à la porte du collège.

Cela renvoie donc, selon *un responsable d'association*, à la façon dont les partenaires locaux et l'idée même de partenariat sont perçues au sein des établissements scolaires.

Une responsable de RAR s'interroge sur le rôle joué désormais par l'accompagnement éducatif. Elle estime que cela coûte beaucoup d'argent (un argent pris sur d'autres actions), que cela contribue à développer les rapports marchands au détriment de valeurs telles que le bénévolat ou l'engagement. Elle considère que le partenariat doit être réfléchi dans son intégration au projet d'établissement et doit comprendre une négociation sur les objectifs pédagogiques.

Un coordonnateur déplore que les services municipaux qui, depuis des années, avaient lancé des initiatives à destination de ce public jeune, voient celles-ci directement et brutalement concurrencées, voire remises en cause.

Une principale de collège résume l'opinion générale de l'atelier en insistant sur la nécessité de bien connaître ce qui existe dans l'environnement local avant de se lancer dans des activités au titre de l'établissement scolaire.

La question de l'aide aux devoirs a cristallisé une partie du débat, en particulier autour de la nature de cette activité et des compétences requises.

Une coordonnatrice d'éducation prioritaire pose la question du lien nécessaire entre les devoirs et l'activité de la classe.

Un chef d'établissement constate qu'il n'est pas simple de garder les élèves le soir dans certains collèges, notamment pour les devoirs. C'est bien la question du volontariat des élèves qui est posée, renchérit *une formatrice en IUFM*, qui se demande si les élèves bénéficiant de l'aide aux devoirs sont bien ceux qui en ont le plus besoin.

Un responsable associatif déclare n'être pas du tout convaincu que seule l'Education nationale soit compétente pour l'aide aux devoirs. Opinion partagée *par un professeur des écoles* qui considère que les enseignants ne sont pas les mieux placés pour assurer l'aide aux devoirs. Les enfants doivent avoir la possibilité de faire appel à d'autres adultes dans le cadre de l'accompagnement ; quelle place laisse-t-on à la famille ?

2- Plus largement que les aspects liés à sa mise en place, l'accompagnement éducatif décidé par l'Education nationale pose **des questions de nature politique** selon plusieurs intervenants :

Un responsable associatif se demande si ce nouveau dispositif d'accompagnement n'est pas un moyen conçu pour liquider les ZEP.

Un directeur d'un service municipal d'éducation s'interroge sur le transfert d'activités jusque-là prises en charge par les municipalités et pense que cette situation nouvelle risque de poser beaucoup de problèmes aux villes.

Cette inquiétude est partagée par *plusieurs responsables associatifs* qui déplorent l'absence de prise en compte d'un minimum de concertation entre l'Education nationale et ses partenaires et, à plus long terme, craignent pour l'avenir même de leurs activités associatives.

N'assiste-t-on pas, de la part des établissements scolaires, à un transfert de responsabilités éducatives telles que la socialisation ou l'apprentissage de l'autonomie vers des partenaires divers, transfert qui réduit ainsi le temps et l'activité scolaire au seul champ de l'instruction obligatoire ? L'« école traditionnelle » ne cherche-t-elle pas par ce biais à récupérer sa place dans la société ?

3- Trois idées-force qui ont fait consensus :

- L'Education nationale n'a pas le monopole de l'éducation des jeunes et doit assurer son partenariat avec son environnement.
- Il faudrait davantage tenir compte des dispositifs existants et veiller à en assurer la continuité.
- L'accompagnement et la formation de l'ensemble des intervenants concernés par l'accompagnement éducatif constituent une nécessité impérieuse.

Compte rendu rédigé par Marc Douaire

(*) *Inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche*

Traitement individuel et/ou collectif de la grande difficulté scolaire ?

Animatrice : Joce Le Breton,
(CAREP de Paris et Centre Alain Savary)

Cet atelier a rassemblé des personnels d'horizons très divers (enseignants premier et second degrés, CPE, documentaliste, principal de collège, directrice d'école, coordonnateur de réseau, membres d'associations (Cemea, Climope, Prisme, Lire et faire lire) et... un rédacteur du « Café pédagogique » (voir son article en annexe).

La question de la complémentarité, de l'articulation, voire de l'opposition, entre traitement collectif et traitement individuel de la grande difficulté scolaire est un enjeu majeur aujourd'hui ; elle se pose de façon cruciale et récurrente au travers des nombreux dispositifs qui se mettent en place dans le temps et le hors temps scolaires.

Un fort désir d'échanges et de débat est donc apparu au cours de cet atelier.

Le risque de la médicalisation

Le premier risque évoqué a trait à la médicalisation de la difficulté scolaire. A force de chercher des causes individuelles à des problèmes scolaires communs et partagés au sein de mêmes groupes sociaux, ne risque-t-on pas de chercher et trouver des remèdes dans l'approche médicale, sanitaire ou psychologique de la difficulté, de concevoir la difficulté scolaire comme un symptôme, comme une maladie ? N'est-on pas en train de médicaliser des problèmes sociaux, de traiter individuellement des problèmes partagés par beaucoup ?

Cette inquiétude est relativisée par certains participants de l'atelier qui ne la constatent pas sur le terrain, tandis que d'autres témoignages corroborent l'essor de cette approche médicalisante, qui a pour effet dans certains secteurs de voir plus de 60% des demandes de formation d'enseignants concerner les phénomènes « dys » (dyslexie, dyscalculie, dysorthographe...).

Certes, nous sommes face à des individus, enfants et familles, mais, si chacun est singulier, le problème éventuellement rencontré avec l'école peut ne pas l'être.

Ce n'est pas forcément en tant qu'individu particulier qu'un enfant rencontre la difficulté scolaire mais en tant qu'élève appartenant à un groupe social qui porte ses propres caractéristiques (rapport au savoir, au langage, au monde) ; celles-ci, quand elles se confrontent aux demandes scolaires, se cristallisent en difficultés. Si ces difficultés ne sont pas spécifiques, alors la solution peut-elle l'être ?

Le devenir du cadre de la classe est lui aussi posé.

L'exemple est donné des ruptures scolaires qui entraînent du travail en mini-groupes de 3 ou 4 élèves pendant des durées plus ou moins longues. Si ces dispositifs de mise à l'écart (même temporaire) se multiplient dans des établissements où l'échec est grand, cela peut-il signifier que le cadre de la classe est devenue obsolète ?

Pourtant, les actions menées pour réduire la grande difficulté scolaire semblent profiter à tous lorsqu'elles sont menées en collectif... Alors ?

Distinguer « difficulté » et « très grande difficulté »

A ce moment du débat, il semble important aux participants de distinguer la difficulté scolaire de la très grande difficulté scolaire, mais sait-on le faire ?

L'observation des parcours nous renseigne de temps à autre sur des difficultés souvent anciennes des élèves ; les enseignants les ont vues, ont essayé d'y remédier mais ne se sentent pas ou insuffisamment formés pour y faire face, pour les comprendre, savoir pourquoi elles apparaissent, d'où elles viennent et comment les traiter.

Le collectif

Et si la réponse se trouvait... dans le collectif ? Mais dans **le** collectif enseignants, qui est porteur de connaissance, d'échanges d'expériences, d'expertise.

La connaissance de la difficulté de l'élève passe par la possibilité d'avoir sur celui-ci des regards croisés et par la possibilité pour un adulte de voir l'élève travailler dans un autre cadre que celui de la classe : le voir travailler en petits groupes, le voir faire ses devoirs, l'observer dans le collectif, prendre le temps d'analyser sa façon d'appréhender les apprentissages dans des situations différentes.

Dans le cadre de **l'accompagnement éducatif**, certains enseignants témoignent de ce changement de posture qui les amène à comprendre les obstacles auxquels se heurtent leurs élèves ; obstacles invisibles dans le cadre du déroulement ordinaire de la classe.

Cette double posture d'enseignement puis de guide du travail personnel permet la prise en compte dans le cadre du travail collectif des obstacles que l'observation individuelle a pu déceler et qui ne sont pas des difficultés isolées.

Cette diversification des postures et des rôles, porteuse de sens et de progrès pour la pratique enseignante, doit pouvoir être offerte à chaque élève et lui permettre d'être multiple, d'être autrement, pour l'aider à restaurer l'image et l'estime de soi.

Croiser les regards les analyses, les pratiques...

*Compte-rendu rédigé par Michèle Coulon,
CAREP de Reims*

Quelles exigences ? Quelles perspectives pour l'éducation prioritaire ?

avec la participation de deux représentants de mouvements membres du CLIMOPE ()
et d'un représentant de l'OZP :*

Véronique Decker, directrice d'école maternelle à Bobigny (Seine-Saint-Denis),
représentant l'ICEM-Pédagogie Freinet ,

Jean-Claude Guérin, IGENR honoraire, représentant la Ligue de l'Enseignement,

Nicolas Renard, principal de collège RAR à Asnières (Hauts-de-Seine), président de
l'OZP.

Animateur : Bernard Bier, chargé d'études et de formation à l'Unité Recherche
Etudes Formation de l'INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire)

[NDLR . Nous avons gardé à ce compte rendu de table ronde son style oral]

L'animateur propose d'organiser la table ronde autour de trois axes qui reviennent en
quelque sorte aux fondamentaux de l'éducation prioritaire.

- Les ZEP c'est un projet éducatif.
- C'est un projet éducatif sur un territoire.
- C'est un dispositif partenarial.

**Bernard Bier : Aujourd'hui, pourquoi les ZEP et pour qui les ZEP ? Quelle est le
sens d'un projet pédagogique dans ces territoires pour ces populations ?**

Véronique Decker : J'aime bien venir aux journées de l'OZP parce que cela me
rappelle qu'il existe de vraies ZEP avec de vrais coordonnateurs. Chez moi, à Bobigny, il n'y
a plus rien et évidemment pas de projet. J'ai l'impression que, paradoxalement, c'est là où il
y a le plus besoin de ZEP qu'il n'y en a pas.

Un projet ce serait un vrai projet commun entre différents acteurs, les acteurs
territoriaux, qui veulent que leur territoire fonctionne, les acteurs institutionnels. plus soucieux
de leur carrière, et les acteurs de terrain qui cherchent souvent à fuir le territoire sur lequel ils
travaillent.

Pour l'ICEM, une ZEP idéale ce serait la coopération et le travail, nos deux principes.
La différence entre une école en ZEP et une école lambda c'est que la coopération y est
plus difficile et que cela nécessite plus de moyens.

Nous sommes contre la « réussite », dont tout le monde parle et qui ne concerne
qu'une élite. Le « progrès » des élèves c'est quand on y va tous ensemble. Trois élèves de
Montfermeil à l'ENA c'est bien, mais pour nous l'essentiel c'est que les 18 000 autres
avancent.

Jean-Claude Guérin : Nous sommes dans un contexte politique où un certain nombre de concepts et de principes sont remis en cause. La liberté surveillée et l'égalité des chances (ou égalité « positive ») remplacent la liberté et l'égalité tout court.

Il nous faut tenir compte de la situation actuelle, résister mais aussi faire des propositions.

Pour moi, la ZEP c'est

- une autre organisation du temps et des activités ;
- une autonomie contrôlée des équipes ;
- une insertion dans un espace concerté avec un projet de zone. On peut penser à un « bassin de vie », avec un travail de tous les acteurs et une forte régulation (rendue encore plus nécessaire avec l'assouplissement de la carte scolaire).

Il ne s'agit pas seulement de donner plus à ceux qui ont moins mais de donner plus et mieux à ceux qui ont moins et plus mal. Il s'agit de travailler autrement.

Je ne crois plus aux replâtrages. Il faut trouver d'autres organisations : réinventer, réfléchir, sortir du système « une classe, une heure, un prof . »

Mais le faire sans vouloir aller trop vite, à marches forcées et à coup d'injonctions.

Cela ne fait jamais que 27 ans que les ZEP existent. Beaucoup de choses ont déjà été tentées. Relisons les textes ; ils concernent tous les niveaux, école, collège, lycée.

Nicolas Renard : Dans le même sens, il me semble important de ne pas être prisonnier, en collège, des rigidités de l'emploi du temps. Il faudrait pouvoir aménager des temps de travail avec des groupes de taille différente. Il est fondamental de faire travailler des élèves ensemble.

Il est indispensable d'articuler les deux formes d'action : l'individuel (avec le difficile diagnostic des difficultés de chacun) et le collectif

Le collectif cela concerne aussi les adultes qui travaillent avec les élèves. Aller voir le cours d'un autre enseignant cela aide à relativiser ce qu'on croit être intangible.

Il est nécessaire également qu'un enseignant du secondaire aille voir comment cela se passe dans une école, qu'il ait des contacts avec les parents dans le quartier. Et qu'il y ait d'abord bien sûr une rencontre, un dialogue entre le professeur et l'élève.

Le socle m'inquiète. La définition d'un corpus commun de connaissances est nécessaire et il me semble qu'il s'agit d'une réforme fondamentale. Mais elle ne pourra aboutir que si un effort cohérent est mené pendant de longues années. Le socle ne va-t-il pas se diluer dans les sables d'ici 2 ou 3 ans ?

Bernard Bier : *Parlons maintenant de la cohérence entre l'intérieur et l'extérieur de l'école.*

V. Decker : Nous assistons à une scolarisation progressive de la vie de l'enfant. Et on continue plus que jamais à empiler les dispositifs avec des activités diverses qui se déroulent en même temps : études dirigées, centre culturel, maison de quartier, etc.

L'intérêt au moins pour les parents c'est que les devoirs sont faits.

Faut-il choisir entre le scolaire et le périscolaire ? C'est un débat qui a occupé longtemps l'ICEM (comme la question de l'alphabétisation des parents). Aujourd'hui, cela n'intéresse plus. Quant à l'administration, elle ne se préoccupe plus guère que des performances aux évaluations nationales.

J.-C. Guérin : S'agissant des ZEP, la notion de territoire est à définir.

La priorité c'est le contact étroit avec les collectivités territoriales. Il faudrait étudier la notion de bassin, dans laquelle se calerait l'éducation prioritaire, le tout avec un accompagnement national et une cohérence de toutes les actions.

Il faut considérer l'éducation globalement, à la fois sur le plan individuel et collectif. Continuons à travailler sur le concept de projet partagé et, comme le font les CEMEA, sur le lien entre éducation formelle et éducation informelle.

N. Renard : Nous sommes en face d'un dispositif qui « existe trop ». On a ajouté sans cesse des couches de soutien et on ne sait plus où l'on va et il est absurde de faire refaire plusieurs fois les mêmes exercices dans des dispositifs de soutien différents.

Je ne mets pas en cause l'intérêt d'un soutien individuel dans une structure extérieure ou à la maison, mais n'oublions pas qu'un élève construit d'abord son travail avec le groupe et aussi que les élèves ont besoin d'adultes, surtout dans le secondaire.

B. Bier : *Comment sortir de cloisonnements non productifs entre enfant et territoire. Et qui pilote ? Quel est le rôle des élus ?*

V. Decker : Il existe une très grande diversité des situations dans les ZEP.

Je dirais d'abord qu'un pilotage démocratique des ZEP est essentiel. Quant aux avantages pour les enseignants en ZEP, ils doivent consister surtout en temps de formation et d'information.

Une action importante également est d'organiser des réunions d'enseignants de CM2 et de 6^{ème}, mais c'est difficile à mettre sur pied.

J.-C. Guérin : Ce qui a été fait jusque-là avec les conseils de zone n'est pas probant.

Il faudrait un pilotage à plusieurs niveaux : national et interministériel (c'est le rôle du délégué à l'éducation prioritaire mais le poste, vacant, n'a pas été pourvu), académique, local (projet éducatif local), avec un va-et-vient entre ces différents niveaux de concertation.

N. Renard : Il faut bien reconnaître que le travail collectif, dont je parlais à l'instant, comporte beaucoup de déperdition et mange beaucoup de temps. Si je considère toutes les réunions partenariales et les grandes assemblées auxquelles j'ai participé depuis 10 ans, que de temps perdu ! Mais, en même temps, cela a permis de faire bouger certaines choses et d'abord les représentations des uns et des autres.

Un principe d'efficacité pour le partenariat est que chacun fasse son travail, qu'on délimite le rôle des uns et des autres et qu'on se réunisse seulement sur les tâches et problèmes partagés.

B. Bier : *Quels sont les leviers immédiats pour faire avancer les choses pour tous les élèves de ZEP et pas seulement pour les élites ?*

V. Decker : Le levier essentiel est la concertation des équipes. Je ne crois pas à l'action individuelle.

N. Renard : Le levier important c'est le pilotage. Pour les réseaux Ambition réussite, cela fonctionne assez bien, mais il n'existe aucun pilotage pour les EP2 et les EP3, C'est catastrophique !

Il faut travailler à accompagner localement les équipes, faire travailler ensemble les collectifs de coordonnateurs et de référents pour mieux définir leur métier respectif.

Une autre question est de faire travailler les réseaux entre eux, par académie.

On a aussi besoin de personnes extérieures qui portent un regard critique sur notre action.

J.-C. Guérin : Regardons d'abord ce qui s'est déjà fait et demandons une concertation entre tous les acteurs, y compris les territoriaux.

En ce qui concerne l'aide aux devoirs, je rappelle en passant que les textes interdisent aux enseignants de donner des devoirs aux élèves de l'école élémentaire. Où est la cohérence ?

Le levier essentiel est de réduire le nombre des ZEP, en prévoyant une période transitoire... Il faut mettre le paquet sur 400 établissements avec des échéances précises.

Débat

Que devient le partenariat ?

Francine Best (IGENR honoraire) : Dans le concept d'éducation prioritaire il y a l'idée de territoire. Le maire est au centre de l'espace éducatif concerté. Cette collaboration étroite avec les collectivités locales a bien marché dans une vingtaine d'endroits. Depuis, on s'est privé de la collaboration des élus et toute une expérience a été perdue, alors que la concertation continue à fonctionner avec d'autres services publics.

Une professeure référente en RAR, militante de l'ICEM : Si je n'abdique pas, c'est grâce à mon engagement dans un mouvement pédagogique.

Un mouvement comme l'ICEM peut être un recours au sein de l'école en diffusant des outils, des revues, des livres. Je mets mon espoir dans cette action.

On dit que le partenariat prend du temps et c'est vrai, mais animer des réunions de concertation cela s'apprend et je l'ai appris à l'ICEM. Si on ne change pas nos pratiques d'animation, au bout de 3 séances, les gens ne viennent plus.

Un formateur TICE dans un REP : Le travail périscolaire des associations représente un enjeu financier important. Certaines disposent de gros moyens pour faire du soutien pour 4 élèves, d'autres sont menacées dans leur existence faute d'un minimum de financement.

Les ZEP sont-elles des laboratoires de l'innovation ?

Jean-Michel Zakhartchouk (CRAP) : Les ZEP doivent redevenir des laboratoires d'innovation. Xavier Darcos invite fortement les réseaux Ambition réussite à innover mais par ailleurs on ne prône guère l'innovation.

J.-C. Guérin : L'innovation cela ne dure jamais très longtemps. On peut d'ailleurs se demander si une institution comme l'Education nationale a la possibilité de faire de l'innovation.

Didier Bargas : J'ai pu le constater dans tous les établissements que j'ai visités : les ZEP sont rarement des terrains d'innovation pédagogique. On y pratique le plus souvent une pédagogie très classique. L'innovation c'est en centre ville qu'on la trouve.

[*Note du rédacteur* : Ne pourrait-on parler plutôt d'expérimentation, comme le montre l'exemple de l'accompagnement éducatif, expérimenté d'abord en collège avant d'être généralisé, puis expérimenté à nouveau à la rentrée prochaine dans les écoles en ZEP et les 200 lycées les plus en difficulté ?]

La formation des acteurs

Didier Bargas : On parle beaucoup des jeunes enseignants et de leur formation mais ils ne sont pas si mal formés que cela, surtout depuis quelque temps . On ne dispose pas de beaucoup de moyens pour améliorer vraiment les choses, mais c'est loin d'être la catastrophe que certains disent.

Véronique Decker : Je ne sais pas si les jeunes enseignants sont mieux formés mais je sais qu'il faut cesser de les envoyer systématiquement affronter de grandes difficultés en banlieue. Les équipes pédagogiques doivent respecter un équilibre des âges. Là, où je suis, la plupart des enseignants ont moins de 3 ans d'expérience.

Une participante : En ce qui concerne l'accompagnement éducatif, qui va coordonner la formation commune entre les différents acteurs ?

Quelle attitude adopter devant la nouvelle donne : résister, transiger ou réinventer ?

Michel Ducom (GFEN) : Il ne faut surtout pas en rabattre sur l'ambition pour les élèves comme pour les enseignants et les accompagnateurs associatifs.

Ne pas en rabattre sur le partenariat. Cette première rencontre de l'OZP et des associations du CLIMOPE est un pas important. Poursuivons dans ce sens.

Ne pas en rabattre non plus sur l'ambition culturelle de l'Education nationale, y compris dans les ZEP, avec le théâtre, la musique, etc. Sinon, on tombe dans le savoir minimum.

Ne pas en rabattre enfin sur la formation des acteurs.

Une responsable d'association : Ne nous faisons pas trop d'illusions : le libéralisme et l'argent ont gagné la bataille de l'éducation.

Il nous faut faire le deuil d'une certaine école centrée sur l'heure de classe au moment où la question de l'éducation est saisie par les collectivités territoriales.

Jean-Michel Zakhartchouk (CRAP) : La guerre n'est pas perdue. Ne refusons pas le combat sur le terrain de l'opinion publique. N'ayons pas peur de nous mouiller, y compris à propos des apprentissages fondamentaux, même si nous n'en avons pas la même conception que le ministre. Nous sommes trop timorés sur ce point.

Jean-Claude Guérin : Je signale simplement quelques pistes

- procéder à une opération « débrouillage » (au sens de « dissiper le brouillard ») et relancer la définition des ZEP ;
- analyser les références idéologiques de certaines mesures, par exemple le projet du ministère, dont il a été question dans l'intervention de ce matin, de définir pour tous les établissements des quotas d'accès aux prépas : 5% de méritants d'un côté et 95% de restants de l'autre ;
- revoir la question du sens des apprentissages pour les enfants et de l'effort qui leur est demandé. Nous avons perdu le sens de l'utilité.

Olivier Masson (Ligue de l'enseignement) : Il nous faut d'abord définir ce qui est prioritaire, réfléchir à de nouvelles formes d'organisation, par exemple à des formules de budgets consolidés d'établissement qui tiennent compte de l'âge des enseignants et à des mesures permettant de lutter contre le turn-over des enseignants.

Didier Bargas (IGAENR) : Voilà 12 ans que je passe une partie de mon temps à inspecter des ZEP en regardant ce qui marche, et je peux dire qu'il y a une minorité de ZEP qui font un travail de remédiation remarquable.

Le coeur du problème de l'éducation prioritaire ce n'est pas l'aide aux devoirs ni la réussite éducative ni même l'accompagnement éducatif, c'est la remédiation interne par petits groupes, intégrée au travail pédagogique dans l'établissement.

On constate dans les établissements et écoles une insuffisance de savoir-faire pédagogique.

Les maîtres ne sont pas formés à l'hétérogénéité des publics. Il faut d'abord redécouvrir ou réinventer la pédagogie, avec l'aide de l'institution.

Il est indispensable également de renouer la confiance avec les familles, et plus encore avec les familles populaires. Il est essentiel que l'élève se sente encouragé par les parents, même si ceux-ci n'ont pas les moyens de l'aider. C'est une longue entreprise mais on constate sur le terrain des progrès encourageants.

Nicolas Renard: Je crois que nous sommes contraints de redéfinir l'éducation prioritaire et que nous devons le faire ensemble.

Il y a trop de turbulences et de trous d'air dans le système éducatif actuellement pour que nous fassions l'impasse sur cette réflexion de fond. Le débat de ce soir est hélas trop court !

Compte rendu rédigé par Jean-Paul Tauvel

* Comité de Liaison des Mouvements Pédagogiques (CLIMOPE).