

SOMMAIRE

L'EDUCATION PRIORITAIRE AUJOURD'HUI.

MAIS DEMAIN ?

PRESENTATION DU RAPPORT DES INSPECTIONS GENERALES PAR ANNE ARMAND ET BEATRICE GILLE

- La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves

CINQ ATELIERS

- Le langage, élément déterminant du parcours scolaire
- Construction de connaissances : activités culturelles et partenariat
- L'orientation : avenir scolaire et professionnel des élèves
- Comment créer les conditions d'un travail en équipe au service de la réussite des élèves ?
- Comment ou à quelles conditions une diminution du nombre d'élèves par classe pourrait-elle être efficace ?

CONFERENCE DE FRANCOISE LORCERIE (IREMAM - MSH)

- Quel management et quelles pratiques pédagogiques pour une politique d'éducation prioritaire efficace ?

TABLE RONDE

- Et maintenant ? Quelles perspectives pour l'éducation prioritaire ?

REMERCIEMENTS

L'OZP remercie chaleureusement l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (Sciences Po) de nous avoir accueillis dans ses locaux de la rue Saint Dominique pour notre Journée nationale 2007.

*Ce geste est un témoignage supplémentaire de l'intérêt que l'IEP porte à l'éducation prioritaire et du rôle de pionnier, pas toujours bien compris à l'époque, qu'a joué son directeur, **Richard Descoing**, dans le processus d'ouverture des grandes écoles aux élèves de lycées en ZEP.*

*Nous remercions également **Cyril Delhay**, responsable des conventions ZEP-Sciences Po, pour l'aide qu'il nous a apportée et pour la présentation qu'il a faite des actions de l'IEP en faveur des ZEP en ouverture de notre journée.*

Nous renvoyons nos lecteurs aux deux ouvrages qui présentent avec une conviction communicative la genèse et les perspectives de cette grande aventure qui depuis a fait école.

Richard Descoing : Sciences Po. De la Courneuve à Shangäi. Les Presses de Sciences Po, 2007, 502 p. (voir notice sur le site de l'OZP : www.association-ozp.net/article.php3?id_article=4304)

Cyril Delhay : Promotion ZEP : des quartiers à Sciences Po. Hachette, 2006, 264 p. (voir notice sur le site de l'OZP : www.association-ozp.net/article.php3?id_article=3130)

PRESENTATION DU RAPPORT DES INSPECTIONS GENERALES

La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves

par **Anne Armand**,
inspectrice générale de l'Education nationale (IGEN)
et **Béatrice Gille**,
*inspectrice générale de l'administration de l'Education nationale et de la recherche
(IGAENR)*

Ce rapport des deux inspections générales, rédigé à la demande de Gilles de Robien, a été publié en octobre 2006. L'OZP, qui dès sa parution a signalé la grande qualité et l'originalité de cette étude, a demandé à ses deux principaux rédacteurs de bien vouloir en présenter une synthèse lors de la Journée de l'OZP.

On trouvera un lien vers le texte intégral de ce volumineux rapport de 173 pages, ainsi que vers d'autres analyses et commentaires, sur le site de l'OZP à la rubrique « Rapports et textes officiels / Rapports officiels ».

Intervention d'Anne Armand sur la partie pédagogique du rapport

Quelques mots tout d'abord sur la méthode de travail que nous avons adoptée pour mener la réflexion pédagogique

Nous avons adressé aux recteurs un questionnaire comprenant une partie sur les résultats des élèves relevant de l'éducation prioritaire. Nous avons ainsi globalement constaté l'absence des analyses que nous recherchions dans les résultats au Brevet (contrôle continu et épreuves ponctuelles) et dans les orientations post-collège. Nous avons également noté l'absence de commentaire concernant les écarts de performance entre les résultats aux évaluations CE2 et 6ème, au Brevet, au moment de l'orientation. Nous en avons conclu à l'incapacité du système à suivre sur un cursus le parcours d'un élève donné, et nous nous sommes interrogés sur la volonté de savoir comment les élèves en difficulté réussissaient.

Nous avons effectué des visites de terrain et, surtout, nous avons exploité les rapports d'inspection, dont l'institution dispose en très grand nombre. Ces rapports pointent des difficultés, on s'en doute, mais également de vraies réussites : dans telle situation difficile, un enseignant réussit parfaitement, intéresse sa classe, enseigne réellement. Nous avons essayé de

savoir pourquoi. Aux rapports d'inspections individuelles nous avons ajouté la lecture des rapports habituellement rédigés par les Inspections Générales, dont celui sur « Les acquis des élèves » et différents documents rédigés par des inspecteurs de terrain.

Nous avons largement utilisé les travaux des chercheurs (revue « *Recherche et Formation* », « *Revue française de pédagogie* », publications du Centre Alain Savary, de l'OZP, essais divers publiés par l'INRP, etc.) pour croiser nos analyses avec les leurs. Nous les avons confrontés avec différentes publications académiques.

1 - Tout cela nous a conduits à un constat pédagogique en douze points

- Une **analyse insuffisante de la difficulté** : Dire des élèves qu'« ils sont en difficulté » est une analyse insuffisante qui mène à une acceptation du déterminisme social : ils sont en difficulté sociale, donc ils sont en difficulté scolaire.

- Une **caractérisation pédagogique de l'enseignement** en éducation prioritaire, faite de **parcellisation des tâches** aux dépens de véritables apprentissages, d'**individualisation** extrême des activités des élèves, qui évitent la confrontation avec la difficulté et nuit à l'autonomie et à la formation intellectuelle.

- Un **manque « d'enseignement »** par rapport à la **multiplication des activités** ; une perte du temps scolaire au profit d'activités plus ou moins périphériques, sans lien réel avec les apprentissages en cours ; une relation maladroite, inefficace ou difficile avec les partenaires.

- Une difficulté dans la **perception des priorités** : celle du langage oral dès la maternelle et au-delà, celle des productions écrites, de l'école au collège, celle de la construction d'une culture.

- Une tension chez les enseignants qui ont tendance à **baisser leur niveau d'exigences** et qui sont pris dans une contradiction importante entre le souci d'**aller lentement** en raison de la difficulté de leurs élèves et le souci d'**aller vite pour boucler le programme**.

- Un renoncement à utiliser le **hors temps scolaire** : on renonce à donner du travail à la maison.

- Une ignorance des **résultats** des élèves : les résultats aux évaluations nationales, au Brevet des collèges ne sont pas pris en compte dans la réflexion des enseignants, qui ne sont pas informés du devenir des collégiens. On fait le **choix constant de l'évaluation formative** aux dépens de l'évaluation sommative. Il n'y a pas d'habitude, lors des entretiens qui suivent une inspection, de **réflexion sur les acquis des élèves** pendant un cours ou une activité, la réflexion est centrée sur le climat du cours, la gestion des conflits

- Un manque d'**explicitation des enjeux scolaires**, de la finalité des apprentissages, des attentes du monde scolaire, vis-à-vis des élèves comme de leurs parents. Pourquoi présente-t-on désormais souvent le programme de l'année aux parents de la majorité des élèves, mais pas aux parents des milieux défavorisés ?

- Un manque dans la **construction de la continuité des parcours** scolaires.

- Un manque de **formation pédagogique et didactique** spécifique, un manque de réflexion sur les innovations pédagogiques, quand elles existent, car souvent il n'y a pas d'actions pédagogiques spécifiques en éducation prioritaire.

- Ces deux derniers points mettent en lumière un **manque d'accompagnement des équipes pédagogiques** par les corps d'inspection territoriaux, et une réponse mal ciblée des actions de formation.

- Un manque global de **réflexion sur l'acte d'enseignement**, masqué par une réflexion sur les moyens et les mesures de gestion de carrière.

2 - Notre rapport a défini les conditions pour une relance pédagogique

Je commencerai cette partie par une citation, que je mettrais aujourd'hui volontiers en exergue pour l'ensemble de la partie pédagogique : « Mais, il faut surtout inlassablement lutter contre la croyance implicite en des déterminismes et faire évoluer les représentations restrictives que l'on se fait trop souvent des possibilités de réussite des élèves des zones d'éducation prioritaire. »

Pour le **premier degré**, il s'agit d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques,

individuellement et collectivement, et pour cela de :

- **Faire évoluer les conceptions qui organisent l'enseignement**

- relatives à l'**apprentissage** : travailler l'équilibre entre recherche et manipulation, construction et structuration des procédures efficaces, entraînement et automatisation ;

- relatives à la part de **transmission dans l'enseignement des disciplines**, pour conduire les maîtres à « *enseigner* » davantage ;

- relatives à la **différenciation** et à l'**évaluation**.

- **Renforcer la culture didactique de l'encadrement et des maîtres**

- dans le domaine des processus de **lecture** ; éclairer plus précisément ce que « **travailler la compréhension** » veut dire.

- dans le domaine de la **didactique du langage oral** à tous les niveaux, **et en priorité à l'école maternelle**.

- dans le domaine des **pratiques d'écriture et des activités de production**.

- dans le domaine de la **maîtrise de la langue** et de l'élargissement de la **culture des élèves** dans les enseignements disciplinaires.

- Aider les équipes pédagogiques

- À élaborer un **projet d'école** conçu comme la résolution des problèmes identifiés en priorité **par référence aux résultats des élèves**, et bien articulé au « contrat Ambition réussite » ou au « contrat d'objectifs scolaires » ;

- À organiser une solide **continuité des enseignements**, et à gérer les parcours scolaires **individuels**, en particulier grâce à une bonne utilisation du **livret de compétences** ;

- À concevoir et mettre en place des dispositifs de travail souples qui permettent de pratiquer une réelle **différenciation** adaptée aux besoins des élèves, en mobilisant de manière fructueuse les **personnels en appui** ;

- À **restaurer l'unité et la densité du travail en classe** en veillant à la pertinence **des interventions extérieures** ;

- À présenter en début de séquence aux élèves, y compris à l'école maternelle, **les attentes et la finalité des activités** et, en fin de séquence, à mettre en évidence **les acquis, notionnels et procéduraux**, pour faciliter leur transfert ;

- À instaurer des **rituels** qui amènent les élèves à travailler dans la sérénité : entrée en classe, règles de prise de parole, maîtrise des postures, organisation de l'environnement de travail par chacun, dispositifs et formes de travail régulières, règles de comportement, moments de régulation ;

- À établir et renforcer le **lien avec les parents** : dès l'école maternelle, expliquer ce que fait l'école et comment les familles peuvent soutenir et renforcer cette action, rencontrer les parents pour la remise du livret scolaire.

Pour le **second degré**, nous avons souligné la nécessité de la cohérence de l'enseignement, et pour cela nous avons rédigé six propositions qui reprennent celles qui concernent le premier degré :

- **Pédagogie** : Faire évoluer les conceptions relatives à la conduite de cours ;

- **Sens de l'enseignement** : Faire évoluer les conceptions relatives à la transmission du sens et de la culture dans l'enseignement des disciplines ;

- **Maîtrise de l'écrit** : Reprendre *dans toutes les disciplines* la réflexion et la formation sur la maîtrise de l'écrit, en réception et en production, comme outil premier du parcours scolaire ;

- **Maîtrise des codes scolaires** : Reprendre *dans toutes les disciplines* la réflexion et la formation sur la maîtrise des codes sociaux et scolaires de l'oral, comme un des principaux facteurs d'échec scolaire et de discrimination sociale.

- **Maîtrise des comportements scolaires** : afin que l'élève soit confronté à un *système cohérent*, identifiable, compréhensible, faire percevoir la continuité entre la classe et le collège : la justice, le respect des règles, le respect des personnes sont des exigences de chaque classe, et de l'ensemble du collège, portées par une *communauté cohérente* d'adultes, professeurs, CPE, équipe de direction.

- **Communication avec les élèves et leurs parents** : Expliquer aux élèves, de la sixième à la troisième, les attentes et la finalité des enseignements et des activités conduites. Établir et renforcer le lien avec les parents en présentant pour chaque discipline les enjeux de l'année et le travail personnel attendu, en faisant des temps de bilans (conseils de classe, transmission des bulletins trimestriels) de véritables moments de dialogue.

Deux propositions concernent spécifiquement le collège :

- **Logique des disciplines** : Aider à concevoir des *liens* constants entre les disciplines, sans recourir nécessairement à des organisations lourdes type PAE, IDD, interdisciplinarité, etc., mais en mobilisant en permanence les connaissances et les activités des différents cours pour que l'élève saisisse *l'unité* des enjeux scolaires.

- **Évaluation** : Reprendre la réflexion et la formation sur l'évaluation, en utilisant de façon explicite vis à vis des élèves, de leurs parents, de l'équipe administrative l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'évaluation référée à une norme nationale.

3 – A la relecture de ce rapport dans le but de préparer cette intervention, le recul (nous avons maintenant un an de réflexion supplémentaire par rapport à la rédaction de mai 2006) permet de mettre le projecteur sur cinq points majeurs pour la réflexion pédagogique.

Les **enseignants**, qui pour beaucoup sont bien caractérisés : néo-titulaires et premier poste, en situation de déracinement personnel, qui pour beaucoup y croient, qui pour tous se demandant comment faire. S'ils ne sont pas efficaces, c'est pourtant en croyant bien faire. Pourquoi ? Le professeur veut que ses élèves soient heureux, réussissent, il fractionne l'apprentissage en micro activités, il apporte son aide individuellement, il efface les moments de mise en commun, avant et après ces micro activités ; les élèves ont rempli leur contrat (la tâche est faite), ils réussissent... et le professeur doit recommencer la semaine suivante, l'année suivante... parce que les connaissances et les compétences ne se construisent pas ainsi.

La question du **langage**, qui n'est pas, ou pas seulement, celle de la langue maternelle. « Nos » enfants savent qu'il y a l'oral et l'écrit, à l'école il y a l'oral du maître qui est comme de l'écrit, et pourtant c'est de l'oral. Il y a des textes, que le maître lit, comme il parle, et pourtant c'est de l'écrit. « Nos » enfants apprennent à table l'usage du langage qui consiste à parler de ce qui n'est pas ici, de ce qui n'est pas maintenant (langage d'évocation), apprennent en vivant avec nous que le langage sert à dire des idées, à discuter, à se renseigner, à s'organiser. Et il y a ceux qui ne sont confrontés qu'à l'école à cet usage du langage. Beaucoup d'enseignants oublient que ce langage de l'école ne va pas de soi. « Nos » enfants comprennent très vite les règles du jeu de l'école : on lit un texte, le maître pose une question (« à quel moment l'enfant va-t-il se coucher ? »), on cherche dans le texte la réponse. Et il y a ceux qui ne savent pas que la réponse est dans le texte, et pas dans ce qu'on sait du monde « vrai », pas dans sa tête. Certains n'ont pas acquis en sixième ce code qui fait que l'école renvoie à elle-même et au savoir dans ces exercices d'évaluation.

Le passage de l'école au collège, **étayage et désétayage** : Les élèves de CM2 connaissent des attitudes, des rituels, ils ont des connaissances et des savoir-faire, qu'ils semblent perdre en entrant en sixième. Ils savent tous ensemble, portés par le groupe, par la structure de la classe, du temps scolaire, par la personne du maître. Ce qu'ils savent tous ensemble, ils ne le savent pas tous, au même degré d'autonomie, pris individuellement. Les élèves de sixième, qui sont seuls cette fois, dans un groupe classe qui n'est plus le même, un lieu et un temps scolaire éclatés, face à une figure d'enseignant éclatée, n'ont pas tout oublié, mais ne savent pas forcément d'eux-mêmes, spontanément, sans aide. Il faudrait donc que l'école prépare pas à pas le « désétayage » en CM2, et que le collège soit conscient de cet étayage et aide au « désétayage » pas à pas en sixième.

La **nécessité d'enseigner** : C'est difficile, personne ne peut le nier, mais c'est l'enjeu, personne ne peut le nier. D'où une réflexion nouvelle sur la différenciation pédagogique : nous avons tendance à penser qu'il n'y a que deux solutions, réduire le nombre des élèves, allonger le temps de l'apprentissage. Les deux points méritent réflexion, mais on sait que la réflexion ne peut s'arrêter là. Quand un élève ne réussit pas une tâche, son échec constaté nous dit que la méthode qu'il emploie pour y arriver n'est pas la bonne. Il peut connaître (être capable de dire) la règle à appliquer et ne pas réussir sa mise en œuvre (dans l'usage du code écrit par exemple, dans la lecture). Il s'agit donc de différencier en construisant des situations d'apprentissage qui permettent de faire émerger les procédures, efficaces ou inefficaces, de rendre automatique tout ce qui peut l'être, afin de concentrer l'attention et l'effort sur ces aspects procéduraux. Il ne s'agit ni de répéter des exercices non réussis, ni de faire redoubler. Il s'agit de travailler sur « enseigner autrement ».

La nécessité de **mobilisation** plus que d'**innovation** : La question n'est pas d'inventer quelque chose de nouveau, mais de faire un diagnostic précis de la difficulté. Ce n'est pas une école ou un collègue qui est en difficulté, ce n'est pas une classe, c'est un élève ; et ce n'est pas « la » difficulté de cet élève, mais sa difficulté en lecture, et dans telle activité de lecture, par rapport à telle acquisition et pas à telle autre. À partir de ce diagnostic le plus précis possible, il s'agit de choisir une modalité de remédiation, d'abord dans la classe, dans l'acte d'enseignement, puis en partenariat avec l'extérieur de la classe, puis avec l'extérieur de l'école ou du collège. Il s'agit de faire de cette action une priorité, car c'est à cet instant du parcours de l'élève le plus important pour lui. Il s'agit de se donner les moyens de connaître l'effet de ce que l'on met en place, *aussi bien* dans le résultat immédiat que dans le résultat à moyen terme, le passage dans la classe supérieure étant une évaluation, l'obtention d'un diplôme étant une évaluation ; *aussi bien* dans le résultat mesurable scolairement – les notes – que dans le comportement, le taux d'absence, de passage à l'infirmerie ; « *aussi bien que* » signifie qu'on ne considère ni le mieux être seulement, ni la note chiffrée seulement.

Pour conclure, je dirai que le suivi de la mise en place des Réseaux Ambition Réussite assuré par les Inspections Générales depuis un an souligne, s'il le fallait encore davantage, la nécessité de centrer la réflexion sur l'acte d'enseignement, sur le cœur de la classe. Les personnels supplémentaires (enseignants, assistants pédagogiques) ont fait émerger des questions nouvelles : au-delà des termes « co-animation », « co-intervention », utiliser la possibilité d'une présence accrue d'adultes dans la classe ne va pas de soi, ne s'improvise pas. On ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur l'action pédagogique dans la classe : que fait-on de différent quand on est un, deux, trois adultes présents ? Au-delà de l'appellation « liaison école – collège », que signifie accompagner le parcours d'un élève et réfléchir ensemble aux contenus et aux modalités d'enseignement ? Au-delà de l'installation du comité exécutif, comment un IEN, un IPR, un principal, un coordonnateur ou un secrétaire de comité travaillent-ils ensemble sur la classe et pas seulement sur des projets hors de la classe ? Comment les IUFM et les inspecteurs peuvent-ils aider la réflexion sur l'adaptation des contenus et des rythmes d'apprentissage dans la logique du Socle commun de compétences et des attentes institutionnelles ?

Résumé de l'intervention de Béatrice Gille sur la partie « administrative » du rapport

Il est important de rappeler que ce rapport a été réalisé à la demande du ministre de l'Éducation nationale, M. Gilles de Robien ; cette commande a été faite aux inspections générales avant les événements de novembre 2005 qui ont enflammé les banlieues ; il s'agissait de déterminer la contribution de la politique de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances.

Les principes fondateurs de l'éducation prioritaire peuvent se résumer ainsi :

- Une concentration de moyens sur des territoires très marqués par les difficultés sociales.
- Une mutualisation des moyens et des énergies des différents acteurs présents sur ces territoires.
- Une déconcentration des décisions au niveau local.
- Une confiance dans la liberté pédagogique des enseignants que l'on pense capable de générer innovation et efficacité.
- A ces quatre axes forts s'ajoutera, à partir des années 1990, le développement des pôles d'excellence pour lutter contre le phénomène des ghettos.

Deux remarques complémentaires :

- La carte de l'éducation prioritaire s'est considérablement développée pour concerner 1/5 du territoire et plus de 20% des élèves, avec un empilement successif de dispositifs et de mesures.
- Cette politique s'est surtout centrée sur son périmètre et l'octroi de moyens supplémentaires sans se centrer sur l'évolution des pratiques pédagogiques.
- On sait que l'éducation prioritaire est une politique à éclipses dont le pilotage national a été marqué par une alternance de relance et de mise en sommeil ; c'est dans le même temps une politique qui a misé sur la déconcentration des décisions et la liberté enseignante...

La question centrale a donc été de chercher à cerner l'efficacité de cette politique en s'interrogeant sur la pertinence et la cohérence des principes qui la fondent, son efficacité, son efficacité et son impact.

Les précédents rapports, enquêtes et études réalisés par la DEP, la DESCO ou les inspections générales en ont fait un bilan très nuancé. Ils jugent qu'elle a stabilisé l'écart des résultats entre EP et hors EP alors même que la situation socioéconomique se dégradait dans les territoires où elle était mise en œuvre.

Mais peut-on se satisfaire d'un tel constat ?

Ce rapport a essayé de répondre à un certain nombre de questions et de faire des propositions, notamment sur les points suivants :

1 - Politique sociale / politique scolaire

Comment doit-on réfléchir à une politique publique qui est à la fois sociale (pour quelle part ?) et scolaire (pour quelle part ?)

Il existe des inégalités qui trouvent leur origine dans le domaine social et d'autres créées par le scolaire ; elles sont toutes deux en interaction étroite. Il nous faut comprendre et analyser

ces interactions et tenir le problème par les deux bouts. C'est une question qui est restée très idéologique en France mais que nos voisins arrivent à se poser de façon plus technique... et là où l'on parvient à faire de vrais diagnostics, à réfléchir sereinement et à dépasser les croyances, il semble que l'on obtienne des résultats positifs.

2 - Une politique pour atteindre quels objectifs ?

L'objectif de cette politique est de tendre vers une égalité ; mais de quelle égalité parle-t-on ?

D'une égalité :

- des chances (égalité d'accès à l'ensemble des filières pour tous les enfants qui en ont les aptitudes quel que soit leur milieu d'origine) ;

- des résultats, c'est-à-dire l'objectif d'une égalité des acquis pour les compétences essentielles. A quel niveau de la scolarité ?

A-t-elle pour objet également de compenser pour les personnels les difficultés de leur métier dans ces zones. En d'autres termes, si l'on considère que c'est une politique compensatoire, que faut-il compenser ?

3 - Une politique territoriale ou une politique centrée sur un public, sur des individus ?

Dans ce domaine également les choix ne sont pas clairement et explicitement établis ; dans les exemples étrangers coexistent les deux types d'approche. Ce rapport propose de ne pas dissocier ces deux dynamiques et de les considérer comme complémentaires.

Il existe en effet des zones de forte polarisation sociale, qui nécessitent un traitement particulier, dans lesquels l'approche territoriale est pertinente et indispensable. Dans les zones de plus grande mixité sociale, on peut privilégier une politique qui s'attachera davantage aux publics dits « prioritaires », qui continueraient à bénéficier de moyens pédagogiques supplémentaires, de partenariats et de ressources humaines privilégiés, mais de « droit commun ».

Le rapport a également conclu que, pour certains établissements devenus véritablement établissements de relégation, il peut s'avérer souhaitable et nécessaire d'aller jusqu'à la fermeture.

4 - Une politique pédagogique ou de moyens ?

L'augmentation des moyens ne sert à rien si elle n'est pas accompagnée d'un diagnostic bien fait et d'un projet pédagogique clair.

Notre système n'a pas l'habitude d'entrer dans la politique éducative par le pédagogique, ce qui est éminemment paradoxal. L'accompagnement des équipes sur le terrain est indispensable et nécessite la mise en place d'un plan de pilotage pédagogique aux trois niveaux : national, académique et local, associant étroitement le premier et le second degrés.

Les points suivants doivent particulièrement nous mobiliser :

- approfondissement du travail sur le diagnostic des difficultés sociales et scolaires des élèves ;

- analyse fine et prise en compte des indicateurs ainsi que le repérage des ressources disponibles dans les réseaux ;

- analyse des déterminants sociaux et scolaires de la réussite sans évacuer les questions culturelles ;

- définition de seuils à partir desquels les moyens supplémentaires produisent des résultats ;

- gestion des ressources humaines puisque l'on sait l'importance de la stabilité des équipes ainsi que du rôle joué par l'encadrement.

Le rapport propose un pilotage au niveau national des EP1 (RAR) et une gestion au niveau académique des EP2.

*Compte rendu rédigé pour la seconde partie par Michèle Coulon,
responsable du CAREP de Reims.*

Le langage, élément déterminant du parcours scolaire

***Intervenante** : Michèle Coulon,
(responsable du CAREP de Reims)*

***Animatrice** : Joce Lebreton
(Centre Alain Savary et CAREP de Paris)*

La langue et le langage sont des sujets récurrents et incontournables de la pédagogie sur lesquels s'appuient les apprentissages scolaires. Reconnus comme des enjeux très forts par le ministère de l'Education nationale, ils suscitent chez les enseignants une attention toute particulière.

Il est important actuellement, encore plus qu'hier, de se saisir de façon collective de la problématique de la langue pour en faire un outil pédagogique des réseaux d'éducation prioritaire qui permette la mise en oeuvre d'une véritable dynamique de projets et d'actions élaborée de manière lisible et efficace par et pour les élèves.

Les enseignants ont remarqué que les enfants issus des milieux populaires ont très souvent d'énormes problèmes dans la maîtrise de la langue et qu'ils rencontrent des obstacles face aux pratiques langagières scolaires. Alors qu'il est souvent facile d'en rester à ce simple constat et de réduire les lacunes des élèves à des problèmes de communication au sein des familles ou à un manque d'appétence scolaire, la recherche s'est penchée sur cette problématique et propose quatre axes de réflexion :

- les usages langagiers des élèves de milieux populaires ;
- les usages langagiers de l'Ecole ;
- les pratiques enseignantes ;
- les pistes à explorer pour concevoir des outils d'aide aux élèves.

Les usages langagiers des élèves de milieux populaires

Les élèves issus des milieux populaires ont un niveau de langage pauvre et insuffisant face aux exigences du milieu scolaire, aussi bien en vocabulaire qu'en syntaxe. Ce déficit se retrouve dans toutes les disciplines scolaires. Contrairement à ce que l'on pense souvent, les élèves ne rencontrent pas vraiment de problèmes de communication au sein de leur famille et/ou de leur sphère sociale. Ils communiquent en faisant, en accompagnant leurs activités. Ils privilégient très fortement le langage du corps, par des gestes, des mimiques en les ponctuant de quelques phrases simples. Il s'agit là d'une communication de connivence où le langage proprement dit n'est lié qu'au contexte dans lequel il s'exerce. Cette situation ne peut être dissociée de la famille, du milieu social et ou de l'environnement.

Les élèves arrivent à l'école sans aucune connaissance de ce que l'institution va leur demander : considérer la langue comme un sujet d'étude. Leurs difficultés se situent donc au-delà de la simple acquisition du lexique et de la syntaxe.

Les usages langagiers de l'Ecole

La culture scolaire est fondée sur la pratique et la maîtrise de l'expression écrite comme de l'expression orale. Bernard Lahire définit le rapport de l'Ecole au monde non comme un rapport oral, pragmatique, mais comme structural, symbolique.

Etre dans une logique symbolique face au monde est important car cela permet d'exister par rapport au monde, de passer du spécifique au générique et de pouvoir élaborer des définitions et des concepts.

Les élèves de milieux populaires disposent d'un vocabulaire mais n'ont pas l'expérience de sa pratique, de son utilisation hors du contexte de l'immédiateté. La pratique langagière à l'Ecole permet la fixation des expériences et une formalisation des savoirs.

Par ailleurs, les élèves éprouvent des difficultés à se centrer sur des manipulations linguistiques. Or, le mode de fonctionnement de la langue n'est pas une pratique affinée à l'Ecole et plus particulièrement au sein des ZEP. Les lacunes des élèves sont alors très souvent interprétées par les enseignants comme un rejet de l'Ecole, un manque d'intelligence, d'attention ou comme un signe de désintérêt vis-à-vis des activités scolaires.

Les pratiques enseignantes

Les livrets scolaires ne comportent pas de rubrique permettant d'évaluer la pratique orale : le plus souvent, cela se résume à une simple appréciation sur la qualité de la participation de l'élève. L'évaluation des compétences liées à la pratique de l'oral n'est donc pas effectuée, faute d'outils, bien que le langage soit présent dans toutes les disciplines.

A l'opposé, on constate une très grande focalisation sur l'évaluation des productions écrites.

Le travail du langage est souvent synonyme d'une pratique collective (exposés faits par un groupe de 2 ou 3 élèves). Les projets se cantonnent régulièrement à la mise en place d'ateliers de théâtre ou de contes, sans que soient mis en oeuvre autour de ces activités des études spécifiques pertinentes visant à améliorer le langage et le niveau de langue des élèves.

Les enseignants ont tendance à privilégier des exercices sur le lexique. Or, le lexique ne peut être fixé par les élèves que si l'enseignant construit son travail pédagogique à partir de la collecte des connaissances des élèves et que s'il cherche à établir des liens entre elles de façon à réaliser des outils favorisant l'évolution des élèves (voir les travaux de Marceline Laparra).

Les différentes pistes

Les chercheurs ont identifié deux directions de travail susceptibles de faire progresser les pratiques pédagogiques des enseignants :

- élaborer un travail sur l'oral mettant en oeuvre des activités linéaires,
- réaliser des outils permettant de mieux organiser les savoirs et les compétences.

En fait :

- les élèves doivent considérer le langage comme un objet spécifique à étudier ;
- la langue orale et la langue écrite doivent se construire au sein de la classe ;
- l'enseignant doit multiplier à l'oral des microsituations effectives ;
- il est important de mieux écouter les élèves et d'observer leurs pratiques pour étayer leurs apprentissages ;
 - l'évaluation du parcours de chaque élève en difficulté doit être abordée à partir de repères identifiables aussi bien par les élèves que par les enseignants ;
 - il serait prudent d'éviter tout effet de balancier ;
 - la construction du sens est primordiale : pour y parvenir il faut dispenser de l'oral à apprendre mais aussi de l'oral pour apprendre ;
 - l'évaluation diagnostique est une aide à la mise en oeuvre de progressions qui peuvent contribuer à une meilleure lisibilité des problèmes ;
 - le thème du langage invite les enseignants à se questionner : comment dépasser les fonctionnements individuels et travailler collectivement pour faire évoluer collectivement les pratiques enseignantes ?

*Compte rendu rédigé par Chantal Jallet,
enseignante en ZEP à Paris*

Construction de connaissances Activités culturelles et partenariat

***Intervenant** : Brice Desplanque,
professeur des écoles et enseignant supplémentaire en RAR à Montataire (60)*

***Animatrice** : Arlette Lebel,
secrétaire du RAR de Montataire (60)*

Intervention de Brice Desplanque

C'est à partir de la réalisation "d'albums à toucher" que Brice Desplanque aborde la question de la construction des connaissances au travers d'activités culturelles conduites en partenariat.

L'initiative d'une ATSEM (agent territorial de service des écoles maternelles) a été le point de départ d'un projet qui s'est développé au cours des deux dernières années scolaires. Dans le cadre d'un atelier péri-éducatif accueillant six élèves de cours préparatoire, cette ATSEM, qui anime l'atelier, propose de fabriquer un "livre à toucher", à la manière des albums destinés aux déficients visuels.

Dans un premier temps ce travail est mené indépendamment du travail de la classe. Puis, l'album achevé est présenté à la classe des élèves qui l'ont fabriqué et le projet de le remettre à la Bibliothèque Braille Enfantine naît en même temps qu'un projet de classe : connaître les déficients visuels et leur mode de vie. La commune propose au public scolaire le spectacle "Louis, l'enfant de la nuit", qui raconte la vie de Louis Braille ; les élèves rencontrent une personne non voyante qu'ils interrogent sur sa vie quotidienne ; à partir de l'album "Mimi l'oreille" (Solotareff et Lecaye), ils écrivent en classe une pièce de théâtre sur le handicap.

La nouvelle année scolaire est l'occasion d'un travail commun pour deux enseignants qui réaliseront en classe des albums à toucher à partir de la réécriture de l'album "Le loup d'Albert" (Muzo), projet qui implique toute une classe de CE2. Ils s'entourent de partenaires aux compétences complémentaires aux leurs. Ce travail collectif est porteur d'apprentissages et de savoirs faire, il est l'occasion de produire un objet de qualité qui sera socialement reconnu par le don qui en sera fait à la Bibliothèque Braille Enfantine et par la rencontre avec une classe d'enfants déficients visuels.

Les élèves acquièrent connaissances et compétences dans différents domaines :

La maîtrise de la langue : par la communication orale, lecture, la compréhension d'une fiction, l'explicitation de l'implicite, le résumé de l'histoire ; la réécriture avec modification des personnages, le travail sur le dialogue et sa ponctuation, l'utilisation des mots de liaison, des substituts du nom, des temps des verbes. Ce travail s'inscrit dans le cadre des compétences générales et spécifiques des programmes.

Les arts plastiques : par la réalisation des illustrations, le choix des matériaux, des formats. Cela représente un important travail de recherche car l'implicite des illustrations doit être matériellement marqué ainsi que les différences d'échelles, de personnages : les indices visuels des illustrations se transforment en indices tactiles ; découpage et collage...

La connaissance du monde et le savoir vivre ensemble : par l'initiation à la fabrication d'un livre et à sa diffusion, la compréhension du quotidien des adultes et des enfants non voyants, l'évaluation de leur production par l'usage social. Le livre à toucher doit en effet être compris par des non voyants et il est destiné à la Bibliothèque qui diffuse des ouvrages en braille dans toute la France.

Brice Desplanque conclut son intervention en précisant les conditions de réalisation de ce riche travail pédagogique et éducatif :

- l'investissement d'intervenants et d'enseignants aux compétences complémentaires ;
- leurs échanges et leur collaboration facilités par la proximité géographique des lieux d'intervention ;
- le lien entre les ateliers périscolaires et le travail de classe ;
- la présence d'un enseignant supplémentaire ;
- la mise en place d'un réseau de connaissances entre des écoles de Montataire et une école parisienne ;
- l'appui financier de l'association péri-éducative¹ qui a permis la valorisation sociale des livres produits par les élèves.

Débat

Celui-ci a essentiellement tourné autour de trois thèmes [NDLR : des problèmes techniques d'enregistrement ne nous ont pas permis de transcrire le débat de façon plus détaillée, surtout vers la fin. Veuillez-nous excuser pour cet incident.]

- La place et rôle du coordinateur du REP ou du secrétaire du comité exécutif du RAR

Les participants à l'atelier ont posé de nombreuses questions à l'intervenant et à l'animatrice sur les conditions de réalisation de ce projet.

Arlette Lebel, l'animatrice, explique son rôle et la façon dont elle remplit ses fonctions de coordonnatrice. Elle a tissé un important réseau de relations qui conduit les partenaires à soutenir les projets pour le REP, et pour le RAR aujourd'hui. Ainsi la participation d'une ATSEM, agent

¹ L'association péri-éducative du RAR de Montataire reçoit les subventions dédiées au contrat local d'accompagnement à la scolarité qui organise des ateliers pour les élèves scolarisés dans les établissements du RAR.

communal, à l'animation d'un atelier péri-éducatif est pris en compte par l'employeur qui s'oblige à réorganiser le temps de travail de cet agent.

Arlette Lebel a mis en place les ateliers péri-éducatifs de 16h30 à 18h dans toutes les écoles de la ville (soit 30 à 40 ateliers pour une ville qui compte 12 000 habitants) grâce à l'association loi 1901 dont elle s'occupe, association qui recrute et rétribue le personnel d'animation de ces ateliers.

D'autres acteurs organisent dans la ville de l'accompagnement à la scolarité dans d'autres lieux que les écoles mais l'implantation des ateliers dans les écoles permet d'établir de façon assez « naturelle » un lien entre animateurs et enseignants. Il faut noter que des enseignants animent ces ateliers à visée culturelle.

Ces ateliers favorisent également le lien entre le périscolaire et le milieu associatif de la ville ainsi qu'avec les services des villes dédiés aux loisirs et à la culture des enfants. Et cela parce que des activités ou des animateurs identiques se retrouvent dans les deux espaces et les deux temps péri et extrascolaires. Ainsi des enfants découvrent une activité culturelle ou sportive dans l'atelier péri-éducatif puis fréquentent un club ou une association, mais cette évolution demande du temps.

Par ailleurs il n'y a pas eu de réflexion collective menée sur la question des leçons et des devoirs, les enfants qui fréquentent les ateliers font leur travail scolaire une fois de retour chez eux.

- Quels effets les activités périscolaires ont-elles sur les élèves ?

Les termes de cette question font débat et il n'y a pas de consensus dans l'atelier. Le temps périscolaire s'adresse-t-il aux élèves ou aux enfants ? Est-ce un temps périscolaire ou simplement éducatif ? De quels effets parle-t-on ? Le temps après l'école doit-il viser des apprentissages ? Si c'est le cas, ces apprentissages doivent-ils être scolaires ?

Brice Desplanque précise que les 6 enfants de CP qui ont participé à la fabrication du livre à toucher ont manifesté en classe une plus grande attention et davantage d'intérêt aux échanges oraux. Leurs compétences en communication se sont améliorées ainsi que leur envie d'écrire et ils ont globalement progressé de façon significative dans la maîtrise de la langue.

Les enfants d'aujourd'hui ont tendance à avoir un comportement de "zappeur", souligne *un participant*. Ce phénomène, dû à un contexte social, rend difficile la construction d'actions éducatives dans la durée, laquelle est nécessaire pour espérer obtenir des résultats.

Un autre participant fait remarquer que le périscolaire, s'ajoutant à la journée d'école, contribue à augmenter la charge de travail et la fatigue de l'enfant.

- Quels liens doit-il ou peut-il y avoir entre les temps scolaire et périscolaire, et pour quoi faire ?

La situation décrite à Montataire montre l'intérêt d'une circulation entre les deux temps et les deux espaces : celle-ci favorise la cohérence, la continuité du travail des élèves et de la vie des enfants. La complémentarité du rôle et des interventions des adultes se construit, semble-t-il, parce qu'ils se rencontrent et qu'une coordination existe.

Il reste à savoir si cette collaboration est collectivement réfléchie pour perdurer et être capitalisée, si ces actions sont pilotées dans un souci de cohérence des différents dispositifs, contrats et projets locaux. La question des modalités de transfert d'une expérience positive dans un autre contexte est posée.

Les modalités de financement du contrat local d'accompagnement à la scolarité par la politique de la ville ne semblent pas favoriser la liaison entre les différents temps de l'enfant, pense *un participant* à l'atelier.

Une autre personne se demande si les enseignants ne pourraient pas évaluer ce que produit le périscolaire pour gagner du temps en classe dans l'enseignement des contenus et la construction des apprentissages.

La légitimité de l'investissement des associations sur le temps périscolaire doit-elle venir de l'école ou de la pertinence du projet spécifique qu'elles proposent aux enfants ? C'est là une autre façon de s'interroger sur le rapport entre les savoirs scolaires et les autres savoirs...

Un participant constate l'invasion dans le temps scolaire d'activités qui pourraient, selon lui, avoir leur place dans le temps périscolaire. Parallèlement il est dit que le temps périscolaire peut impulser des projets sur temps scolaire et peut influencer sur les démarches mises en œuvre dans la classe et dans l'école.

On assiste aujourd'hui à une multiplication de dispositifs et d'actions qui visent soit le scolaire, soit l'éducatif... mais il y a beaucoup de confusion. Les Projets de réussite éducatives (PRE) et les contrats éducatifs locaux (CEL) visent l'éducation des enfants et sont à distinguer des actions qui visent la réussite scolaire. Chacun doit avoir des missions clairement définies, il ne faut pas de confusion dans les temps de l'enfant.

Par ailleurs, on fait remarquer que, si le partenariat peut se construire, il n'est pas "naturel" dans l'institution scolaire.

Souvent l'articulation des activités de l'enfant dans les différents espaces est observée du point de vue institutionnel et sous cet angle cela fonctionne généralement assez bien.

Par contre on analyse peu ce que cela produit chez l'enfant. Et pourtant ce regard est nécessaire si l'on veut savoir si l'enfant progresse dans ses prises de paroles, dans ses compétences, si l'on veut connaître les effets d'un accompagnement personnalisé.

Accueillir des enfants dans des activités périscolaires leur permet d'accéder à ce que d'autres peuvent avoir par le truchement de leurs familles. Ce temps permet à l'enfant de restituer ce qu'il a appris à l'école, de poser des questions, de faire part de ses doutes, de se réassurer. Après cela il se sent plus à l'aise face à ce que demande le maître, à ce que disent ses camarades.

Les enseignants dont les élèves fréquentent les clubs "coup de pouce" voient qu'ils reprennent pied, se concentrent mieux et reprennent goût aux apprentissages.

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

L'orientation : l'avenir scolaire et professionnel des élèves

***Intervenants** : Maryse Trevelot,
directrice du CIO d'Elancourt-Trappes (Val d'Oise),
Didier Bargas (IGAENR)*

***Animatrice** : Elisabeth Bisot (IPR-IA)*

Intervention de Maryse Trevelot

.Je voudrais introduire la réflexion à partir de deux questions : dans un projet de ville de constitution d'un Centre d'Information et d'Orientation (CIO) dans une Maison des Parents, pourquoi faire appel au CIO du bassin ?

Pour cela, je remonterai à la genèse du projet qui s'inscrit dans le cadre de la Loi de Cohésion Sociale, volet égalité des chances, et dans le Programme de Réussite Educative (PRE) de la ville de Trappes (95). Il s'agit d'une demande formulée par une collectivité particulière et non pas par un ensemble de communautés de ville. Le CEL (contrat éducatif local), toutes instances réunies, avait réfléchi à la réussite éducative et plus précisément à l'accompagnement des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants.

Plusieurs facteurs expliquent cet appel au CIO :

- tous les indicateurs au niveau scolaire sur la ville de Trappes pouvaient apparaître à certains membres du groupe de travail comme inquiétants ou peu satisfaisants ;
- la personne chargée de cette mission sur la ville (Martine Fourier, présente dans cet atelier) connaissait particulièrement bien nos services. Ainsi le contact a été pris directement.

Lors de ma prise de fonction à la rentrée 2004, une sollicitation de Martine Fourier relative à la participation du CIO à ce projet a été suivie de réunions ; des questions se sont posées.

Le CIO est un service de l'Etat, il n'est pas un établissement mais un service directement rattaché à l'inspection académique. Je n'ai pas la possibilité en tant que directrice de CIO de m'engager sur un projet tel que celui-ci sans avoir l'aval de ma hiérarchie et de l'inspecteur d'Académie en particulier. Il a fallu donc mettre en place une «machinerie hiérarchique», qui d'ailleurs a très bien fonctionné

Seconde question : pourquoi le CIO a-t-il répondu positivement ? Parce que d'une part à mon arrivée, j'avais fait des constats qui rejoignaient ceux faits par la ville, parce que d'autre part à partir du travail en interne réalisé par les collègues dans la zone d'éducation prioritaire, qui est importante sur le bassin de Saint-Quentin-en-Yvelines, une question centrale m'était renvoyée par les collègues Conseillers d'Orientation Psychologues (COP), la difficulté dans les établissements de travailler avec les familles et les parents.

Il existait donc là un point de rencontre qui nous a permis d'avancer et d'échanger.

L'idée du CEL est d'accompagner les familles, et non pas de faire à leur place, et de permettre un suivi et un accompagnement dans le parcours de formation et d'insertion des jeunes – orientation scolaire et insertion n'étant jamais séparées. Ainsi, sur le bassin de Saint-Quentin-en-Yvelines en particulier, il m'est possible, dans la prise en charge des jeunes pour lesquels nous n'avons pas de solution, de faire appel et de renvoyer à la Mission d'Insertion.

Une fois cette mise en route réalisée, des décisions ont été prises. Nous avons fait une proposition d'intervention sur ce que serait le rôle du CIO dans une Maison des Parents. Cette proposition a été discutée puis agréée par ensemble de l'équipe et l'ensemble du collectif de la Maison des Parents [NDLR que nous appellerons désormais ici MDP].

Parmi les objectifs du CIO existait un objectif clair et partagé avec celui de la MDP : concourir à une meilleure réussite des élèves et à une élévation du niveau d'ambition des élèves et des familles. La cible privilégiée de notre intervention était véritablement les parents pas ou peu familiarisés avec l'école, la même population que celle que l'on rencontre dans les collèges.

Deux axes de travail ont été proposés :

- favoriser les liens personnels des familles avec l'école, les COP intervenant à la MDP étant obligatoirement ceux qui interviennent dans les collèges de Trappes ;
- établir une liaison interinstitutionnelle sur un territoire donné sur les questions d'orientation, d'insertion et de formation, les COP et le CIO étant une interface de tous les organismes de formation et d'insertion sur le plan local.

Les modalités d'intervention allaient des entretiens avec les familles à des groupes de parole en passant par des ateliers, des rencontres-débats, des conférences, le tout dans un souci de collégialité, avec la nécessité pour le CIO de réfléchir à la spécificité de son intervention sur ce type de structure particulière. Cette expérimentation est en cours. La MDP a ouvert en avril 2006. Nous avons un an de recul sur son fonctionnement.

Evaluation de l'action

Un certain nombre de directions de travail vont être recadrées.

Tout ce qui se rapporte au suivi individuel et à l'accompagnement individuel des familles fonctionne très bien. En revanche tout ce qui a été mis en place au niveau rencontres-débats, conférences n'a pas abouti.

A présent, l'idée est de porter l'effort sur la prévention de l'échec ou ce que je préfère appeler « le refus scolaire » :

- en y travaillant dans le cadre de la MDP ;
- en menant une action plus étroite autour des questions de l'orientation et de l'insertion avec des organisations et des associations de terrain pour favoriser la participation et l'adhésion des familles à cet accompagnement de leurs jeunes. Dans les collèges de la ZEP en effet, les familles sont très peu présentes pour de multiples raisons ; par exemple ce sont les jeunes qui remplissent les dossiers d'orientation et non pas leur parents.

Les pistes à retravailler, qui sont aussi des points et des aspects forts de ce projet :

- un fonctionnement collégial pour le travail qui s'effectue dans le cadre de la MDP. Quand les COP sont dans la MDP, ils « sont Maison des Parents » et pas CIO. On est dans la transversalité ;

- la constitution d'une culture commune : tout le monde a été formé avant l'ouverture de la MDP à la fonction d'accueil ;

- l'obligation pour le jeune d'être accompagné d'un adulte, de préférence l'un de ses parents. Point très important et qui change la donne : il s'agit d'accueillir le parent et son (ses) jeune(s), donc des familles entières avec des fratries de deux, trois, quatre jeunes à différents niveaux ;

- une prise en charge globale des besoins, des demandes et des attentes des familles qui se présentent, quitte à utiliser un relais ; bien cerner dans le premier accueil la situation globale, voire rencontrer de nouveau la famille pour compléter les données et mieux faire un travail de préparation du relais ;

- l'individualisation du suivi : tout ce qui est fait est très personnalisé et individualisé. On dispose davantage de temps pour faire ce travail à la MDP que dans les établissements scolaires, où par exemple un COP reçoit dix jeunes ou dix familles au cours de sa permanence. A la MDP, il a le temps nécessaire pour établir sur place des relais, pour examiner dans le détail certaines possibilités. La relation avec le jeune et la famille est donc un peu différente.

Par rapport au projet initial de la MDP, l'essentiel du fonctionnement a été préservé.

Au bout d'un an de fonctionnement, environ 600 familles ont été accueillies, les COP ont rencontré environ 80 familles avec des suivis qui, dans certains cas, représentent davantage d'actes professionnels.

Les COP sont présents trois fois par semaine, le soir, le samedi deux fois régulièrement et à des horaires qui conviennent aux familles.

Les COP ont reçu dans l'année écoulée des familles avec des jeunes en déshérence, en rupture scolaire totale, ou des jeunes déscolarisés et ont traité des situations où rien n'avait été résolu depuis des mois, voire plus d'un an. Ainsi ont été traitées des situations graves extrêmement lourdes et complexes où plus aucun lien n'existait avec l'école.

Une insatisfaction apparaît dans le bilan : la difficulté à traiter le cas de l'élève ordinaire. Pour le moment, ce sont des cas et des situations très difficiles qui sont prises en charge.

Martine Fourier, chargée de la Coordination éducative de la ville de Trappes, apporte des précisions sur cette expérience.

- Le diagnostic effectué au niveau du CEL et donc interinstitutionnel a fait apparaître des constats de grande difficulté scolaire et une tendance à sous-estimer les capacités réelles des jeunes lors des orientations. On note aussi une faible représentation des parents liée à des difficultés de déplacement (pas de véhicule), à des problèmes complexes d'emploi (40% d'emplois précaires) et à de grosses difficultés d'insertion locale.

- En matière de population, Trappes présente un contexte particulier. C'est une ville de 30 000 habitants où officiellement 500 primo-arrivants arrivent tous les ans - un fait exceptionnel au regard d'autres départements, une spécificité locale : il s'agit de gens qui viennent de pays en situation difficile comme le Congo, qui ne savent pas combien de temps ils vont rester en France et pour qui se projeter dans le temps n'est pas aisé.

- La relation Ecole-familles est inscrite dans tous les dispositifs communaux et intercommunaux, de sorte que la population, les enseignants comme les parents, vont aller avec une très grande confiance vers les médiateurs. Un quart des demandes de médiation concernent l'orientation. Le travail d'étayage est donc effectué par des professionnels très compétents et qui pratiquent une médiation très organisée.

- L'intégration de la problématique Ecole-familles dans les dispositifs prend d'autres formes. Pour les parents qui, par exemple, apprennent le français, le support pédagogique majeur d'apprentissage est la compréhension de l'Ecole et de son fonctionnement ; les parents des enfants en difficulté sont prioritaires dans les cours d'alphabétisation.

Les Centres sociaux de la même manière ont une démarche concertée : on va écouter dans le centre social les difficultés d'orientation scolaire d'une famille qui sera ensuite dirigée vers la MDP, qui est « le » lieu de ressources, et vers le CIO.

- La réactivité est forte. Lorsque des projets professionnels avec stages ou des bourses sont en jeu, des aides financières sont dégagées. A l'occasion d'un tutorat avec HEC qui a concerné vingt lycéens, une réunion a été organisée à la MDP et avec le CIO sur les questions d'orientation pour que les parents soient associés à ce projet de parcours d'excellence.

Il s'agit là de décisions interinstitutionnelles et à la fois d'actes très concrets.

- On veille à maintenir une communication et des liens institutionnels entre mairie et établissements scolaires. En début d'année scolaire, j'ai fait le tour des établissements pour présenter la MDP aux professeurs principaux qui venaient d'arriver et aux chefs d'établissements de façon à établir aussi la possibilité d'une communication en retour.

Il faut noter que la MDP est un ancien local de jeunes qui a été par le passé plusieurs fois saccagé et a connu une lourde histoire. Depuis l'ouverture, un seul incident est survenu au début, et depuis un an il n'y a plus aucun problème. Les jeunes eux aussi ont très bien intégré l'idée que ce lieu était un lieu où les familles venaient avec leurs enfants. Les parents reprennent une place pour des jeunes qui sont malheureusement rejetés par le système scolaire

Conclusion de *Martine Fourier* et de *Maryse Trevelot* : L'enjeu partagé - et la difficulté - est donc de créer un lieu banalisé qui devienne accessible à tous, adultes et jeunes, et qui ne soit pas source d'angoisses. Un lieu neutre, décentré par rapport à l'Ecole et où ils soient en confiance. Les parents viennent avec leurs jeunes à la MDP et c'est à partir des attentes exprimées qu'éventuellement on peut aussi traiter la question de l'orientation.

Débat sur cette intervention

Les moyens

- *Question* : Les permanences assurées par les COP se sont-elles faites par redéploiement des moyens du CIO et donc au détriment des permanences du CIO et des établissements, ou bien avez-vous obtenu des moyens complémentaires ?

R. : Cette question a été évoquée dès le départ parce que, sur ce bassin, il y a 31 sites d'intervention, 13 postes de conseillers et des établissements avec SEGPA qui représentent une prise en charge lourde. Dès le départ, nous étions d'accord pour ne pas retirer de postes au CIO et il était clair au niveau de l'inspection et du rectorat qu'il n'y aurait pas de création de postes. Mais, l'équipe estimant qu'il était très important d'aller dans cette direction de travail - à savoir intervenir en partenariat sur le terrain là où le travail peut se faire et non pas exclusivement dans les établissements scolaires -, nous sommes partis sur la base de vacations en dehors du temps de travail et sur des horaires adaptés aux parents. Et cela fonctionne très bien.

La condition était que les COP qui travaillent sur les établissements, ceux-là même qui sont intéressants pour les parents - soient aussi ceux qui interviennent à la MDP, sur la base du volontariat et ce en soirée et le samedi - la correspondance de leurs horaires avec ceux des parents constituant un élément important.

La peur de l'Ecole chez les parents

Une ancienne proviseure souligne l'importance d'aménager un détour pour faciliter l'accès aux questions d'orientation en apportant son témoignage sur une initiative menée par la mairie de Trappes : parmi les parents invités, des femmes qui ne seraient jamais entrées dans un établissement scolaire ont déclaré être venues là se renseigner sur le fonctionnement de l'orientation par besoin et se disaient moins intimidées dans ce lieu en dépit de la présence de toute l'institution Ecole.

Un enseignant fait valoir que, même en contexte très difficile, dès lors que le processus de liaison entre le professeur principal et le COP fonctionne bien, les parents n'ont plus peur des rencontres car, dans ces entretiens, il n'est question que d'orientation scolaire.

Le rôle et la place respectifs des acteurs

Un enseignant s'interroge sur la place du professeur principal, en charge avec le COP de l'orientation, qui a en général beaucoup de mal à rencontrer les parents dans les établissements. L'existence d'un tel lieu ne constitue-t-elle pas un frein à l'exercice de sa mission ?

R. : Le fait que ce sont les COP travaillant dans les collèges de Trappes qui interviennent à la MDP leur permet justement de faire le lien avec le collège d'origine. C'est une de leurs missions, même si, sur cet axe du travail, des progrès sont encore à réaliser. Dès qu'un parent ou la famille d'un jeune est reçu à la MDP, le COP établit cette liaison parce qu'il a en charge l'établissement où se trouve l'élève ; il va informer la famille, lui préciser le nom du professeur principal et la possibilité de le rencontrer au collège. A son retour dans le collège, il fait un lien aussi avec le professeur principal et le chef d'établissement. Parfois le lien se fait dans l'autre sens : des chefs d'établissement ou profs principaux encouragent des parents à venir à la MDP et demandent au COP à être tenus au courant des suites de cette démarche.

En revanche, il y a peut-être nécessité de davantage formaliser cette liaison avec les équipes pédagogiques dans les établissements pour faire mieux et différemment.

Il s'agit à présent de travailler beaucoup plus en amont avec les familles mais cette fois en interne dans les collèges, et toujours en liaison avec la MDP ; faire venir des professeurs à la MDP et faire en sorte également que la MDP soit présente aussi dans le collège ; développer encore la liaison car l'un des risques est que les problèmes d'orientation soient traités dans un lieu en dehors de l'école, ce qui serait un échec total de l'opération.

L'orientation et le monde professionnel

Question : Y a-t-il des interventions de professionnels de l'emploi et des entreprises ?

R. : Elles sont prévues dans le cadre de rencontres-débats sur l'emploi et l'insertion mais n'ont pour le moment pas attiré beaucoup de monde. L'idée est de profiter de toutes les ressources disponibles sur Trappes et sur la Communauté d'agglomération, sur Saint-Quentin-en-Yvelines. Ainsi, à Trappes, la tenue d'un forum des métiers est en projet.

R. : Il est important pour le CIO d'être non pas exclusivement mais aussi sur ce projet MDP car la ZEP de Trappes est une superposition géographique ville-territoire : les 3 collèges, les 2 LP, le LG sont tous en ZEP. Ce sont aussi les mêmes jeunes de Trappes qui ont été dans la Cellule d'Accueil des non francophones en début d'année que l'on va retrouver à la MGI.

Intervention de Didier Bargas

Quelques observations plus générales sur l'orientation en ZEP

Première observation, qui est aussi une hypothèse : il n'y a pas de spécificité de l'orientation en ZEP, pas plus qu'il n'y a une spécificité en matière pédagogique. Ce sont les mêmes procédures et réglementations mais les défauts de l'orientation, qui s'appuie essentiellement sur les résultats scolaires, sont, pour les collèges situés en ZEP, exacerbés de façon négative.

Deuxième observation : on constate une sous-estimation des capacités des élèves par les élèves eux-mêmes, ou par une grande partie d'entre eux, par leurs familles, par les enseignants et les directions d'établissement.

Troisième observation : on constate, en région parisienne en tous cas, une préférence pour la proximité. On va rechercher l'établissement professionnel le plus proche du domicile de la famille, dans une section qui ne correspond pas toujours au goût de l'élève. Cette préférence très forte pour le local, le maintien des liens avec les copains, le groupe d'âge, la cité se fait au détriment de l'ouverture, de choix plus audacieux, y compris l'internat pour lycéens.

Quatrième observation : dans beaucoup de collèges en ZEP, et c'est là la conséquence de résultats médiocres, sinon franchement mauvais, dans ce dispositif malgré tous les efforts entrepris depuis des années, on constate une tendance excessive à orienter vers la voie professionnelle en fin de 3^{ème} et donc un déséquilibre flagrant entre la voie professionnelle et la voie générale. Beaucoup trop d'élèves sont orientés vers la voie professionnelle sans que cela corresponde véritablement à leurs choix, à leur goûts, à leurs capacités parce qu'ils ne sont pas jugés capables de suivre la voie générale.

Si l'on veut, de façon volontariste, commencer à renverser cette tendance ou du moins en limiter les excès - et certains établissements le font sous l'impulsion des autorités académiques -, il ne suffit pas d'envoyer davantage d'élèves en seconde générale et technologique. Il faut approfondir la liaison 3^{ème} - seconde et que le lycée fasse de son côté un effort comparable à celui des collèges pour accueillir et intégrer des collégiens qui «arrivent un peu juste» mais qui seraient tout à fait capables, si on les aidait, de suivre une scolarité normale en lycée.

Dernier point, plus positif : parmi les nombreuses mesures en matière de contribution à une orientation positive, une des plus efficaces à mon avis, simple dans son principe mais rarement mise en pratique dans les collèges, est de faire revenir les anciens élèves qui ont réussi dans différentes voies, générale, professionnelle, autre... Il faut absolument les suivre et les faire revenir pour qu'ils parlent à leurs jeunes camarades. Cela me semble plus important et souvent plus influent que les messages d'adultes.

Travail de l'atelier

Les échanges et le débat font ressortir quatre points de discussion : l'importance de l'existence de représentations croisées (élèves, familles, enseignants, professionnels...), celle de l'information des élèves et des familles, de l'exemplarité et de certaines incohérences.

1 - Représentations dévalorisantes qui touchent les élèves de familles populaires, leurs familles, la voie professionnelle en général, des secteurs, des métiers...

Au départ, un constat en forme de rappel par *un responsable interréseau DSU* : 150 000 jeunes sortent du système sans aucun diplôme mais, sur ce chiffre, 75 000 sortent de 3^{ème} alors que 75 000 sortent plus tard en seconde ou en 1^{ère} BEP, c'est dire l'importance de l'échec scolaire et aussi des ratés de l'orientation.

Les représentations que se font les professionnels des jeunes de milieu populaire influent sur l'offre des métiers : la représentation des métiers est non seulement sexuée mais l'offre selon le sexe est très limitative. Ainsi, dans un département, seulement cinq métiers, toujours les mêmes, sont proposés aux jeunes filles et cinq autres aux jeunes gens de milieu populaire.

Représentations erronées aussi du rapport au travail de ces jeunes et sous-estimation de leur sérieux et de leur assiduité. L'absentéisme très fréquent en première année de BEP est lié à leurs conditions socio-économiques : issus de familles pauvres, ils ont besoin d'argent et sont souvent salariés mais les horaires de Franprix ne sont pas toujours compatibles avec les horaires scolaires.

Les représentations des jeunes : Certains secteurs et métiers, comme par exemple la chaudronnerie (qui est souvent choisie en quatrième position), sont dévalués par les jeunes qui arrivent en enseignement professionnel et sont codés négativement par méconnaissance de la réalité et de l'intérêt d'un métier pourtant lucratif et valorisé, sinon «prestigieux», puisqu'il s'agit par exemple autour de Roissy de fabriquer des fuselages d'avions. Il faut donc, selon *le responsable interréseau DSU*, travailler à montrer l'attractivité du métier et à donner de l'appétence ou encore mettre en exergue, quand cela est possible, ses autres dimensions comme par exemple l'articulation avec le monde de la culture et des arts plastiques.

Autre difficulté : la représentation que le jeune peut se faire de la réalité d'un métier est brouillée par les changements fréquents de dénomination opérés par l'Education nationale.

Un ancien chef d'établissement fait remarquer qu'à l'inverse les changements d'appellation peuvent contribuer à inverser les représentations et les choix d'orientation des élèves. Ainsi, on a pu constater que, pour les deux BTS «Action commerciale», il a suffi que le BTS intitulé «force de vente», jusqu'alors délaissé et réservé aux mauvais élèves ou aux élèves perturbateurs, devienne le BTS «négociation-relation clients» pour que les bons élèves venant de STT le choisissent. On a vu changer le type d'élèves qui se sont dirigés vers ces métiers. L'appellation peut donc exercer des effets sur les représentations et les choix.

Représentations et résistances des familles populaires concernant la voie professionnelle.

Une responsable de la Ville de Trappes : Ce n'est pas tant une sous-estimation des capacités de leurs enfants qui pousse les familles populaires à accepter une orientation vers la voie professionnelle que l'ignorance de la notion de trajectoire scolaire. En effet, l'orientation vers un secteur professionnel, si elle est vécue comme une chance de réussite et ne donne pas l'impression qu'il n'y a plus d'horizon d'espoir, a un effet protecteur. Mais les trajectoires scolaires longues se construisent précocement et, si les parents pensent que les enfants vont s'arrêter dans 2, 3 ans, ils s'arrêteront après ces 2, 3 ans. C'est pourquoi le phénomène Sciences Po, relayé par les médias, a autant impressionné et marqué positivement les esprits : tout à coup une espérance pouvait se transformer en réalité.

2 - L'information, condition d'un choix

C'est un point clé : n'est-ce pas la sous-évaluation des capacités des élèves de milieu populaire, souvent partagée au niveau d'un établissement, qui conduit à leur délivrer une information peu solide, sinon minimale, en tous cas sélective et peu accessible ? Comme dans cet établissement, signalé par *une enseignante stagiaire*, qui accueille les élèves socialement les plus en difficulté d'une commune et où toutes les informations en matière d'orientation ne portaient, par voie d'affichage, que sur les CAP et tous les BEP, aucune information et aucun support écrit n'étant fournis concernant la voie générale ?

Une CIO insiste : Il est très important de présenter les formations générales et professionnelles, y compris hors Education Nationale, et donc l'ensemble de l'offre de formation sur un territoire donné, que ce soient les modalités de formation initiale dans un lycée, en 3^{ème}, ou celles de l'alternance par contrat d'apprentissage. Mais il convient aussi de présenter leurs articulations et leurs passerelles pour donner aux jeunes la possibilité de voir et de comprendre les passages et les liens possibles et de se projeter dans le futur.

Le responsable interréseau DSU : Il faut présenter, sur le plan de la communication, l'ensemble des formations générales et professionnelles sur un plan d'égalité, y compris l'existence de la voie de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) car certains jeunes « ont ras le bol » du système scolaire et ont besoin de s'arrêter un moment.

Il existe également un déficit d'information concernant certains métiers imputable au manque d'information des professionnels de l'orientation eux-mêmes, obligés de recueillir auprès des professionnels de la branche lors des forums de métiers des informations ciblées et actualisées. Il y a là un problème de formation de ces personnels et d'interrelation.

Enfin, il ne suffit pas d'informer mais il faut également travailler à la connaissance du (des) métier(s) de façon approfondie et par des actions nécessitant un véritable travail en réseau et

l'établissement de relations personnelles, plus qu'institutionnelles : par exemple l'organisation de visites, au niveau local avec une association d'appui à la découverte des métiers, d'entreprises, de services publics, avec des professeurs principaux, des cadres d'entreprises, le CIO.

De la même façon, chez les jeunes, souligne *un professeur en dispositif relais*, l'appropriation de l'information sur un métier passe par une démarche où l'apport du contexte et de la proximité a une part déterminante. Pour être reçue et entendue, l'information doit tenir compte des différents systèmes de référence qui se construisent dans la cité, la famille, le groupe de pairs.

Un membre d'association évoque le rôle des régions : Les lieux de ressources sont diversifiés et les régions représentent une véritable force et une réelle compétence pour traiter et diffuser des informations connectées aux débouchés vers l'emploi. Elles le font de diverses façons et, en matière de métiers, elles détiennent et dispensent des informations solides parce qu'elles dialoguent depuis longtemps avec les branches professionnelles au travers de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Contrairement aux idées reçues, elles ne sont plus dans l'«adéquationnisme», l'adaptation à la réalité de l'emploi actuel dans la région ; elles savent qu'il va falloir trouver d'autres filières.

Elles cherchent aussi à accompagner les personnes dans leurs démarches comme cela s'est fait à Trappes, mais ne savent peut être pas encore très bien le faire. Dans les forums mis en place, on voit venir toutes sortes de catégories de personnes, de plus en plus de gens en seconde carrière, en recherche d'emploi, des parents qui viennent sans leurs enfants pour s'informer. L'orientation est devenu un sujet central que les régions ne mettent pas forcément en priorité dans leurs politiques. Deux d'entre elles ont, par tradition territoriale, des Cités des métiers, la Haute-Normandie et le Limousin. D'autres régions ont choisi des espaces permanents, des Espaces métiers sur des bassins comme en Champagne-Ardenne ou encore des dispositifs non pérennes dans des quartiers comme en Poitou-Charentes.

3 - L'exemplarité des réussites : un encouragement

Plusieurs témoignages insistent sur l'importance et l'impact sur le changement des représentations de la présentation d'expériences réussies.

Une responsable d'éducation fait état à Trappes de l'organisation de séances ouvertes à tous en présence des scolaires où on fait venir des gens qui ont réussi quelque chose, qui ont accédé à une maîtrise ou à un doctorat. Ces séances, qui ont lieu à la mairie, sont très fréquentées ; les familles viennent en grand nombre. Il serait intéressant de transférer ce genre d'initiatives dans un établissement scolaire.

Une enseignante stagiaire souligne l'effet d'ouverture et de surprise provoqué chez des élèves par le témoignage d'une ancienne élève venue exprimer son désir d'être enseignante et le sentiment d'autorisation qui dès lors se forge chez les participants, autorisation d'avoir des aspirations et des ambitions plus élevées que la seule préparation d'un BTS.

Le responsable interréseau DSU insiste sur la nécessité de faire venir les anciens élèves pour témoigner de leur parcours « parce que l'orientation professionnelle se fait par les copains qui ont réussi ». La dévalorisation d'une orientation professionnelle et l'absence de crédibilité accordée à l'information apportée sur elle par les enseignants de l'établissement sont parfois si fortes qu'il convient alors de repérer, au sein du groupe de pairs de la cité, le grand frère de celui

qui a fait des bêtises, qui a réussi et est devenu pompier, pour le donner en exemple et le faire témoigner.

Toutefois, précise *un professeur en dispositif relais*, l'organisation de ce type de rencontres et de séances se heurte pour le moment à des barrières administratives.

Une CIO souligne que cela se pratique dans un certain nombre d'établissements et insiste sur les conditions de pertinence de telles rencontres, la plus importante étant qu'elle s'inscrive dans un parcours d'intégration préparé en amont. Car les jeunes ont énormément d'informations à leur disposition, parfois trop. La question est de savoir comment permettre à un jeune qui va rencontrer un professionnel d'intégrer pour lui-même ce qu'il entend au moment où il le rencontre.

Ainsi, dans certains établissements, les professeurs principaux préparent ce type d'actions qui ouvrent alors sur des situations très riches car ce sont des moments de cristallisation pour le jeune qui provoquent chez lui projection, désir d'en savoir plus.

Une réflexion et un travail s'imposent, portant sur les conditions qui feront de cette rencontre une expérience satisfaisante, profitable et pertinente au regard des objectifs d'orientation poursuivis. Des progrès sur ce point restent à faire.

4 - Des incohérences institutionnelles dans l'orientation : absence de lisibilité et interrogations sur les filières

Une CIO se demande : A quoi prépare-t-on les élèves en LP ? Quand ils sont en CAP, ils se préparent à un métier. Sur ce point il n'y a pas d'ambiguïté. Quand ils sont en Brevet d'études professionnelles (BEP), se préparent-ils à un métier ou à un diplôme de niveau V ? Et sur quoi les équipes pédagogiques vont-elles travailler en LP ?

Lever ce flou aurait aussi des conséquences sur les attitudes de rejet des jeunes qui ne se retrouvent pas dans la section qu'ils avaient souhaitée. Il est nécessaire de mener une réflexion pédagogique en interne.

Un enseignant en RAR note que l'Education nationale manque de clarté et d'honnêteté par rapport à la formation professionnelle. Deux exemples :

- le changement de coefficients des disciplines. Selon les filières, les coefficients pourront entrer en concurrence. Ainsi la procédure PAM pour les BEP vient de changer, un mois avant la procédure d'orientation, alors que les élèves, s'ils veulent intégrer la voie de leur choix, doivent adopter une stratégie dès le deuxième trimestre en privilégiant dans leur travail telle ou telle matière. Ce changement de coefficient risque de les mettre en échec, comme en géographie, par exemple, il y a quinze jours, pour certains BEP. Les élèves sont obligés d'intégrer l'idée d'un changement possible et les enseignants ne sont plus crédibles.

- le manque de cohérence : des campagnes de valorisation sont suivies d'un travail de sape. Le cas le plus emblématique est celui du parcours BAC Pro intégré dans une filière d'excellence. On décide d'aborder le BAC pro en 3 ans et on supprime le BEP. Les exigences des enseignants restent les mêmes et les élèves doivent préparer le BAC pro en 3 ans en ayant la possibilité s'ils obtiennent une mention de préparer ensuite un BTS. Mais que va-t-on faire des élèves pour lesquels le BEP n'existe plus ? Il reste la solution de l'alternance mais dans ce cadre se pose au niveau de l'emploi un problème d'âge et de maturité. Du collège on passe au monde de l'entreprise où on va devenir salarié : Je vais à l'école : le matin je me lève, j'ai mal à la tête, je reste à la maison. Je suis en alternance, je suis apprenti, j'ai mal à la tête, je vais quand même travailler et je n'ai pas de vacances jusqu'en juin.

Et tout change sans cesse. Il y a une forme d'irresponsabilité de l'Education Nationale.

Sur ce point *une CIO* signale une expérimentation en cours dans l'académie de Versailles où l'on propose une première année de LP, en fait une sorte de seconde professionnelle de détermination qui permet à l'issue d'une première année ou de six mois de se diriger ou vers la préparation du BEP en deux ans ou vers la préparation du BAC PR en trois ans.

Un autre participant se demande s'il faut, dans l'orientation, viser le court terme ou l'apprentissage tout au long de la vie. Faut-il raisonner uniquement en termes de qualification ou bien en termes de compétences, d'un ensemble de compétences plus larges qui se construisent ? Dès lors, il faut revoir la démarche d'orientation en éduquant au choix par l'utilisation de portfolios de compétences.

Conclusion : Bien des points restent à aborder et à approfondir comme le rapport entre chefs d'établissement et professeurs pour l'orientation professionnelle, le rôle du conseiller technique... Ne pourrait-on organiser une *Rencontre de l'OZP* pour prolonger la réflexion ?

Documents

- *Charte de la Maison des Parents de Trappes* (descriptifs des objectifs, outils/supports d'actions, intervenants, planning des activités régulières et programme des activités événementielles), 9 p.

- *Convention Mairie de Trappes et CIO pour la Maison des Parents, Ville de Trappes*, 3p.

- *Projet d'intervention du CIO à la Maison des Parents de Trappes*, novembre 2005.

- FOURIER (M.), « *La violence de l'orientation ou la double peine des familles populaires* », thèse, Paris VIII (disponible auprès du Secrétariat de l'OZP).

Compte rendu rédigé par Marie-Gabrielle Philipp

Comment créer les conditions d'un travail en équipe au service de la réussite des élèves ?

*Intervenant : Philippe Quentin,
IEN, responsable de REP*

*Animatrice : Claude Vollkringer,
coordonnatrice REP à Paris*

Intervention de Philippe Quentin

Cette introduction à nos échanges n'est ni un témoignage de pratique, ni une intervention prétendant poser une problématique théorique. Je vais simplement chercher à vous soumettre quelques pistes de réflexion et questionnements pragmatiques qui aideront à lancer nos échanges.

Quelques mots de présentation : j'ai dans l'Education Nationale été instituteur, PEGC, puis, depuis 17 ans, IEN, dont 13 ans sur des missions liées à la formation continue et à la scolarisation d'élèves à besoins spécifiques (CASNAV, GPRS)².

J'évoque rapidement cet itinéraire pour plusieurs raisons, liées à notre sujet du jour :

- J'ai quitté la classe en 1990, en choisissant de passer le concours d'IEN, à la lecture de la loi d'orientation qui me semblait poser un cadre professionnel nouveau, et donc une posture professionnelle nouvelle dans tous les métiers de l'EN (même celui d'inspecteur !) : logique de projet collectif, de cycles pluriannuels, donc de concertation, de travail en équipe, de partenariats internes et externes.

- J'ai alors eu la chance d'exercer en même temps comme IEN, responsable d'un REP et coordinateur académique du CASNAV.

- Comme IEN, voire même comme être humain, il m'est apparu rapidement que la première condition d'un travail en équipe était l'existence d'une équipe ! Or, qu'est-ce qu'une équipe, sinon un ensemble de professionnels, reconnus individuellement dans leur expertise, soudés autour d'un projet collectif ?

² Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et enfants du Voyage.
Grande Pauvreté et Réussite Scolaire

C'était là la force des fonctionnements innovants qui avaient inspiré à l'origine les promoteurs de l'éducation prioritaire : des écoles, des établissements, soudés autour de convictions et d'objectifs communs.

Toute la question est pour nous de savoir comment créer les conditions de ces dynamiques, dans les écoles et établissements de l'éducation prioritaire, sachant que, contrairement à ce que l'on a peut-être cru en 1989 avec la loi d'orientation, cela ne se décrète pas !

Soyez autonomes ! Soyez tous d'accord ! Cela ne fonctionne pas...

- Comme responsable de REP, j'ai eu l'impression qu'il y avait un risque de délégation de pouvoir de ces non équipes vers les instances de pilotage du REP, pour ce qui concernait en particulier leurs partenariats externes. D'où une sorte d'externalité, de manque d'implication dans des groupes de pilotage du type CEL, Réussite Educative... , une impression d'empilement de dispositifs chronophages dans lesquels se retrouvent des personnes déchargées de classe... et ne se retrouvent pas – ou peu - les directeurs d'école et les enseignants.

- Comme responsable du CASNAV de l'académie de Montpellier, et à ce titre membre de divers groupes de pilotage de l'éducation prioritaire, départementaux ou académiques, tout en étant responsable d'un REP, j'ai eu parfois (souvent ?) la douloureuse expérience du grand écart entre les préoccupations des enseignants (du temps, de la formation, des moyens, de la reconnaissance, de l'accompagnement) et celles des « pilotes » (organiser un pilotage cohérent, définir des indicateurs évaluables, disposer de données précises, utiliser la formation comme outil de pilotage, etc).

Première piste de réflexion : A quelles conditions le travail en équipe qui se fait au plus près des élèves et celui qui se fait au niveau du pilotage (local, départemental, académique), interne comme partenarial, peuvent-ils être cohérents et au service de la réussite des élèves ?

Finalement, j'ai eu l'impression qu'à tous les niveaux il y avait comme un déficit de sens des moments de travail collectif, peut-être justement parce qu'on se vit d'abord comme un professionnel isolé, qui plus est ayant en permanence le nez dans le guidon.

On peut avoir le nez dans le guidon en tant qu'enseignant dans sa classe comme en tant que chargé de mission académique pour l'éducation prioritaire. Au point de penser que tout ce qui n'est pas directement lié à nos attentes urgentes, pressantes, est inutile.

Au point finalement de ne rien attendre de réunions qui font le pari d'une concertation présentée comme plus efficace que le travail en solitaire, sans que cette efficacité soit perceptible.

Au point finalement de construire, ou plutôt renforcer, une conception traditionnelle individualiste de l'enseignant, centrant l'essentiel de ses responsabilités au niveau de l'enseignement en classe, exercice solitaire s'il en est...

Deuxième piste de réflexion : A quelles conditions intégrer véritablement le travail en équipe au cahier des charges des professionnels de l'EN ?

Un autre constat qui fonde cet atelier est qu'à tous les niveaux on passe beaucoup de temps et d'énergie dans la gestion du quotidien (un autre « nez dans le guidon »), dans la « vie scolaire » dans les écoles et établissements, dans le pilotage formel ou par exemple l'adéquation

indicateurs de performances/LOLF aux niveaux départemental et académique, au détriment d'un travail qui serait plus centré sur les apprentissages des élèves, l'analyse des réussites et des échecs, la valorisation des initiatives efficaces, etc.

Troisième piste de réflexion : A quelles conditions le travail en équipe, pédagogique et de pilotage, peut-il être centré prioritairement sur le cœur de l'activité de l'Ecole (les apprentissages, les orientations, l'analyse des pratiques, l'évaluation, l'innovation), au lieu d'être happé par les sollicitations liées au quotidien (vie scolaire, conflits, « commandes urgentes », etc.) ?

Or, c'est tout le problème : face à la complexité des situations personnelles, éducatives, pédagogiques que l'on rencontre en ZEP, l'analyse, la construction de projets, l'évaluation nécessitent un travail en équipe, et donc des modalités de travail nouvelles, en interne à l'EN : organisation et conduite de réunions, planification, suivi, relances, c'est toute une pratique de travail en réseau qui doit se mettre en place.

Chaque métier est interrogé dans sa définition classique : enseignant, IEN, coordinateur de REP, conseiller pédagogique, directeur d'école, chef d'établissement, CPE, inspecteur d'académie, chargés de mission ZEP...Car chacun a son rôle : acteur de l'enseignement, ressource, accompagnateur, évaluateur, encore faut-il pouvoir le jouer dans une dynamique collective, axée sur un projet partagé car élaboré en commun (comme je l'ai lu jadis à l'OZP, le processus d'élaboration du projet compte plus que le produit fini).

Quatrième piste de réflexion : A quelles conditions les différents métiers de l'Education Nationale peuvent-ils évoluer, au moins au sein de l'Education Prioritaire, pour que leur définition même s'inscrive dans des dynamiques de projet, d'équipes, de réseaux ?

Ces pistes peuvent aussi être abordées sous l'angle de quelques questions pragmatiques :

- comment rendre efficaces les réunions de travail, en équipe, en interne comme en externe ?

- comment gagner du temps, créer des organisations qui permettent de démultiplier le temps pouvant être consacré à ces réunions ?

- quels types d'organisation, quels recours à de nouveaux modes de travail/communication pourraient-ils améliorer la logique de projet collectif indispensable en ZEP ?

- comment optimiser cette énergie mise dans le travail en équipe pour se dégager de la gestion de l'immédiat et la mettre mieux au service des apprentissages des élèves ?

- peut-on enfin prendre la mesure de cette nécessité du travail en équipe, et en réseau, pour interroger nos pratiques et postures professionnelles ? En tant qu'enseignant, directeur d'école, coordinateur de REP, enseignant référent, conseiller pédagogique, IEN, chef d'établissement, pilote départemental ou académique ?

Débat

Des nombreux thèmes abordés au cours de l'atelier, trois se dégagent nettement : d'abord la définition, ensuite les conditions et enfin le cadre d'un travail en équipe efficace. Il s'agit de mettre en synergie les ressources existantes et celles qui se créent par l'implication de chaque membre de l'équipe, au service de la réussite des élèves.

1 - La définition du travail en équipe :

Un délégué syndical SNES remarque que les réalités du premier et du second degré sont très différentes et donc qu'il convient d'apporter des analyses différentes. Il pose la question du travail en complémentarité du conseiller d'orientation psychologue avec le conseiller principal d'orientation, les autres personnels d'éducation et les assistants de vie scolaire.

Une participante répond qu'il est possible de dépasser la dichotomie 1^{er}/2nd degré en réfléchissant notamment à la place de l'enseignant dans sa classe, dans son équipe disciplinaire, dans son école ou son établissement. Travailler en équipe c'est aussi travailler de manière transversale, entre le 1^{er} et le 2nd degré.

Un principal en réseau Ambition réussite estime qu'il faut partir des difficultés des élèves et rappelle la richesse des expériences et la polyvalence qui caractérisent souvent le premier degré.

L'intervenant, Philippe Quentin, fait remarquer qu'il est possible de s'appuyer sur les équipes de 6^{ème} en multipliant les séjours d'élèves de CM2 en 6^{ème}, « en résidence au collège ».

Plusieurs participants notent que le travail en équipe dépasse le cadre de la liaison école/collège et que la multiplication des réunions prend beaucoup de temps et lasse les acteurs de terrain. Ils ont pourtant conscience que c'est là que les décisions se prennent. Mais le travail en équipe ne se réduit pas au temps consacré aux réunions.

Une coordonnatrice expose l'expérience mise en place dans un réseau Ambition réussite de Nantes : des professeurs des écoles travaillent avec des élèves de sixième. Ils font un diagnostic de la situation initiale pour bâtir un livret de compétences pour tout le niveau. Le travail en équipe est réel et possible parce qu'il y a de la matière à créer en commun en 6^{ème} et en CM2

Travailler en équipe ne se décide pas par décret, il faut des personnels motivés autour d'un projet commun.

2 – les conditions d'un travail en équipe

- la connaissance et la reconnaissance du rôle de chacun

Une chargée de mission éducation prioritaire insiste sur la place de l'IEN dans les réseaux Ambition réussite ; dans certains, il arrive que le principal occupe une place beaucoup plus importante et prenne toutes les décisions.

Une IEN insiste sur la nécessité d'un travail en réseau, inter degrés et partenarial. On ne peut pas se contenter de la liaison CM2/6^{ème}. Il faut se connaître et se reconnaître comme professionnels au service de la réussite scolaire des élèves, ceux de la maternelle comme ceux du collège.

Un autre participant note que les bases du travail en équipe reposent sur la reconnaissance des compétences de chacun en fonction d'objectifs précis. Dans les dispositifs de réussite éducative, où sont impliqués psychologues, coordonnateurs et différents éducateurs, des solutions intéressantes sont proposées parce qu'il y a un partenariat réel, mais, dans les écoles, le problème est différent. Il faudrait dépasser les différences de statut, de temps de travail et de temps de concertation.

- la formation :

Un autre intervenant note que les jeunes enseignants ont des représentations très hiérarchisées : pour eux, l'IEN a le pouvoir. Il ne leur est pas facile de trouver leur identité professionnelle.

Un responsable de réseau reprend la remarque de Béatrice Gille et Anne Armand à propos des IA-IPR qui, de par leur culture professionnelle, restent bien souvent dans leur champ disciplinaire.

Une IEN remarque que le travail en équipe ne s'improvise pas. Les formations dans le domaine de l'information et de la communication sont rares : les enseignants, les inspecteurs connaissent peu les théories de la communication et l'approche systémique, alors qu'il s'agit de recherches vieilles de vingt ans. Il faudrait qu'elles soient exploitées dans le champ de la formation initiale et continue.

3 - le cadre d'un travail en équipe

- le lieu

Plusieurs participants remarquent qu'il n'existe pas de lieu de réflexion, d'échanges, de décloisonnement, de mutualisation de pratiques, notamment dans le cadre de la politique de la ville.

Une IEN précise que nous vivons une phase d'expériences et se pose la question de la continuité et de la mémoire. Beaucoup de projets intéressants se créent, dans des conditions toutes originales et souvent reproductibles, mais, comme il n'existe pas de lieu pour les archiver, ils sont oubliés et c'est un travail de Sisyphe de toujours tout repenser.

Une participante explique comment les expériences des réseaux Ambition réussite sont mutualisées dans le cadre d'un CDDP.

Une autre participante rappelle l'existence des CAREP (centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire) : pourquoi ne pas les réactiver ?

- le temps

La coordonnatrice d'un réseau Ambition réussite de Nantes explique qu'elle travaille avec les élèves de CM2 et de sixième et assure le lien entre les intervenants dans le cadre du projet de réseau. Cette coordination est possible grâce à une réduction du temps de cours pour l'élève à quarante-cinq minutes. L'heure et demie de temps dégagée par semaine dans le collège est consacrée à la concertation. Certes, il s'agit d'une mesure dérogatoire, mais c'est la seule solution possible au collège ; elle n'est pas possible dans les écoles.

La communication se fait aussi par Internet ; l'ensemble fonctionne parce qu'il y a une personne qui coordonne le tout : c'est elle qui est chargée de l'ordre du jour, des comptes rendus, des relances, de la mise en réseau...

Ce dispositif est difficilement reproductible parce qu'il repose sur un travail de militant.

Un principal adjoint remarque que le problème vient du manque de continuité de tout ce qui a été construit. Il aurait fallu construire en même temps le cadre. Certes, réduire les cours permet la concertation, mais on reste dans le dérogatoire. On ne peut pas demander aux fonctionnaires de travailler en militants. Pourquoi ne pas institutionnaliser l'expérience de Nantes en libérant du temps pour la concertation ?

- une autre posture professionnelle

Le délégué syndical SNES estime que les collègues voient leur temps de travail s'accroître et que le projet, dans la plupart des réseaux Ambition réussite, se construit, par manque de moyens, sans réelle coordination avec les personnels autres que les enseignants référents.

Un responsable politique de la Ville estime qu'on peut s'inscrire dans une logique différente en adoptant une méthodologie de projet. Il convient de partir d'un diagnostic du territoire, pour bâtir un projet global avec les coordonnateurs, les directeurs d'école, les acteurs institutionnels et associatifs. Il s'agit d'un travail toujours partagé pour lequel les participants sont amenés à se connaître et à interroger leurs limites pour qu'ils puissent trouver leur place dans le projet.

Un IEN relate l'expérimentation dans sa circonscription d'un mode de travail sur la culture du diagnostic et le statut de l'erreur en classe. Un GRIEF (groupe de réflexion sur l'inspection et l'évaluation formative), permet aux acteurs d'interroger les pratiques, de se former au travail en réseau, de proposer d'autres pratiques d'inspections, thématiques, à contrat, à projet... Ce temps de concertation est pris sur les animations pédagogiques. Il s'agit d'un exemple de posture professionnelle positive pour la réussite scolaire des élèves.

Compte rendu rédigé par Lucienne Siuda

Comment et à quelles conditions une diminution du nombre d'élèves par classe pourrait-elle être efficace ?

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

Exposé introductif par François-Régis Guillaume

Dans la récente campagne présidentielle, les ZEP ont été plus que jamais le symbole fort de la volonté politique d'agir pour l'égalité à l'école et pour l'égalité par l'école. Une quasi-unanimité est apparue pour donner plus de moyens aux ZEP et même des moyens massifs ! Dans un contexte où des suppressions massives d'emplois publics et notamment d'emplois d'enseignants sont annoncées, qu'avons-nous à dire sur les moyens qui nous semblent les plus susceptibles de favoriser la lutte contre l'échec scolaire ? En particulier, ces moyens doivent-ils être affectés uniquement à la baisse des effectifs par classe ?

C'est pourquoi nous avons proposé de travailler dans cet atelier sur cette question : quel serait le meilleur usage d'une attribution importante de moyens ?

Trois pistes pour l'utilisation d'une dotation importante en ZEP :

1 - Diminuer le nombre d'élèves par classe. Avec de nombreuses variantes : dans toutes les classes ou en CP et CE1 ; pour tout l'horaire ou pour la lecture ; par une extension importante des dédoublements, etc.

Le problème que pose cette diminution est qu'elle est impuissante à elle seule à produire des résultats significatifs. L'étude très médiatisée de Thomas Piketty, citée par plusieurs candidats aux présidentielles, a faussé le débat : cette extrapolation statistique ne montre qu'une diminution minimale de l'échec. Déjà, dans l'expérimentation des CP à 10 élèves, en 2002, seules quelques écoles étaient parvenues à des progrès significatifs. Ailleurs, le maintien d'une pédagogie traditionnelle provoquait les mêmes échecs avec 10 ou avec 25 élèves.

La question est donc bien : qu'est-ce qui peut rendre efficace cette diminution des effectifs ?

2 - Réduire les horaires de tous les enseignants de ZEP : 15h + 3 ou 16h + 4, etc. Cette revendication se présente comme une alternative à la solution des professeurs référents. Des professeurs d'un collège de Montreuil ont récemment publié un manifeste dans ce sens. La question que nous leur renvoyons est celle-ci : pourquoi une réduction des horaires produirait-elle automatiquement « l'implication, la motivation, la coopération et la stabilité des équipes » ?

Pourquoi ne se transformerait-elle pas, tout comme la prime ZEP, en reconnaissance de la pénibilité particulière du travail en ZEP ?

3 - Affecter des moyens à des objectifs tels que la liaison école–collège, le suivi individualisé des élèves, le partenariat, le travail sur la langue à l'école maternelle, etc.

La réforme récente comprenait une disposition que l'OZP avait approuvée parce qu'elle l'avait réclamée auparavant : la création des **professeurs référents**, 4 par réseau Ambition réussite. Cette création a été violemment attaquée : on a parlé de « super-profs », on a mis en avant « le recrutement effectué dans de mauvaises conditions », etc.

Question : peut-on espérer transformer les pratiques professionnelles, mettre en place des dispositifs innovants, les généraliser auprès de tous les enseignants sans l'existence d'une ressource importante située dans la zone ?

NB : Trois documents avaient été distribués aux participants :

1 - *Question à Thomas Piketty au sujet de la taille des classes* (consultable sur le site OZP à la rubrique *Libres propos*)

2 - *Revue de presse du 17.04.07 - Des professeurs d'un collège de Seine-Saint-Denis publient un manifeste pour une refondation de l'éducation prioritaire* (consultable sur le site OZP à la rubrique *Revue de presse*).

3) - *Cas d'école* : calcul de la dotation supplémentaire qui serait apportée à un RAR de taille moyenne pour lui permettre de réduire les effectifs de 5 élèves par classe. Ce calcul peut servir de base pour le chiffrage d'une solution alternative à la seule réduction des effectifs. (document joint en annexe du compte rendu).

Travail de l'atelier

La question de la **taille des classes** ne peut être examinée isolément, elle est subordonnée aux objectifs poursuivis, aux projets, aux modalités d'enseignement. La réduction des effectifs n'est efficace que si elle sert à développer les **interactions** de toute sorte.

Plusieurs exemples ont été donnés où des effectifs réduits n'ont eu aucun effet positif. On a fait remarquer que les interactions ne se développaient pas toutes seules et que savoir les développer était peut-être le premier objectif du travail en équipe. Une formation spécifique est nécessaire.

Le groupe a d'abord recensé plusieurs cas où la réduction du nombre d'élèves par classe lui paraît absolument nécessaire :

- **L'accueil des enfants de 2 ans en maternelle**. Les objectifs de socialisation et surtout de maîtrise de la langue sont stratégiques. C'est par eux que l'école maternelle peut jouer son rôle de prévention de l'échec scolaire ultérieur.

En ZEP, tous les enfants devraient pouvoir être accueillis à 2 ans en classes de 15 élèves, avec une ATSEM par classe. Or la tendance est à la disparition de l'accueil à 2 ans, à la fois à cause de la tendance lourde à la réduction des moyens et parce que cet accueil ne se ferait pas dans de bonnes conditions. Mais on ne se pose pas la question du parcours des enfants les plus défavorisés en particulier de ceux dont le français n'est pas la langue maternelle. En quoi attendre

une année supplémentaire avant de les accueillir les aiderait-il dans leur scolarité ultérieure ? Que font-ils l'année de leurs deux ans ? Comment sont-ils gardés ? Comment parlent-ils français ?

Pour les enfants les plus marginalisés, l'égalité des chances (même si nous n'aimons pas beaucoup ce terme) commence par l'accueil à deux ans, mais dans de bonnes conditions, dans des classes à effectifs très réduits et avec un travail important avec leurs parents, qui pourrait être développé dans le cadre de la politique de la Ville.

Au-delà de l'accueil à 2 ans, avec de jeunes enfants, encore peu autonomes et surtout avec des enfants de milieu populaire qui rencontrent à l'école un langage proche de la langue écrite et très différent du langage oral de leur famille, des effectifs limités à 15 en cycle I et à 18, par exemple, en cycle II, sont nécessaires pour développer les interactions langagières.

- **La technologie, les sciences**, mais aussi d'autres disciplines, peuvent développer d'autres compétences et diversifier les modalités et les occasions de réussite scolaire. Mais pour que ces enseignements soient moins théoriques, il faut offrir des possibilités d'expérimentation et de manipulation qui ne peuvent s'effectuer en grands groupes.

- **Les dédoublements** de classe, mais aussi la **co-intervention** (une modalité qui a le même coût que le dédoublement), devraient être l'occasion d'apprendre à enseigner autrement. L'expérience montre que ces formules sont inutiles si l'on maintient la même pédagogie frontale qu'en grand groupe. A quoi bon diminuer la taille moyenne des classes tant qu'on ne sait pas travailler autrement en groupe dédoublé ou en co-intervention ? Celle-ci présente l'avantage, formateur, d'accepter le regard d'un autre enseignant sur ses propres pratiques et de susciter de vrais échanges. Les dispositifs tels que les Itinéraires de Découverte permettent le travail en commun et la co-intervention en dépassant le cloisonnement disciplinaire

Un principal de collège : « On sait mal analyser les causes de la grande difficulté et donc on sait mal comment y remédier. Pour ne pas accepter la fatalité de l'échec, fatalité qui « plombe » certains établissements, nous avons choisi, dans mon collège, de faire travailler deux enseignants, parfois aussi un assistant pédagogique, avec un tout petit groupe d'élèves, 3 ou 4, parfois sur quelques semaines. Il s'agit d'identifier les obstacles sur lesquels butent les élèves et de tenter de résoudre la difficulté, souvent après beaucoup de tâtonnements. C'est de cette façon que nous espérons faire bouger les pratiques.

Pour nous, une autre évidence est que nous devons apprendre à travailler avec des **classes hétérogènes**. Elles peuvent progresser en bénéficiant d'un effet d'entraînement, à partir des interactions entre élèves. Nous ne pouvons pas obtenir de progrès avec des classes homogènes faibles, qui démoralisent tout le monde, enseignants et élèves.

Notre troisième enjeu, c'est de pouvoir moduler les effectifs selon les moments et les besoins. Une réduction uniforme des effectifs ne changerait rien. A certains moments, on travaille mieux à 30. A d'autres, il faut se concentrer sur 3 ou 4 élèves. C'est très complexe à gérer.

Plusieurs participants décrivent des situations justifiant ces effectifs variables. L'innovation peut amener à remettre en cause le groupe classe ».

Une utilisation des ressources alternative à la diminution des effectifs des classes consiste à définir autrement le service enseignant : temps de travail entre collègues, suivi des élèves et tutorat, partenariat, formation. Cette **définition large du service enseignant** est particulièrement nécessaire en ZEP.

Un responsable syndical SGEN-CFDT: En 2003, des négociations avaient été poussées assez loin sur une autre définition du service en ZEP. Le travail en équipe, les échanges sur les pratiques, le projet demandent du temps. Ils doivent être reconnus dans le service.

L'expérimentation de ce service, dans le cadre d'une autonomie plus large en ZEP, devrait être tentée et pourrait donner enfin un vrai contenu, avec un véritable enjeu et une évaluation, à ces contrats que l'administration multiplie aujourd'hui.

L'utilisation des **professeurs référents** dans les RAR est un bon exemple de la difficulté pour le système à réunir les conditions de la réussite : mise en place précipitée, dans un contexte politique de régression pédagogique et de suppressions de postes, postes de référents parfois pourvus par des néo-titulaires, postes considérés seulement comme des moyens supplémentaires pour dédoubler des classes, faire de la co-intervention... mais pas comme un outil pour transformer les pratiques pédagogiques.

Des exemples positifs sont donnés d'utilisation des référents, en particulier pour permettre l'appropriation de dispositifs et de pratiques innovantes par d'autres enseignants que les « militants » pédagogiques : liaison CM2-6^{ème}, différenciation pédagogique, Itinéraires de Découverte. Mais toujours le projet préexistait au nominations et la création de ces postes a amplifié ce qui était déjà amorcé.

La formule des référents montre aussi que les initiatives ou les innovations des militants pédagogiques, par exemple sur le thème de la liaison école-collège ne peuvent être transposées telles quelles : un travail en amont est nécessaire pour que tous les enseignants fassent en accéléré le même chemin que les innovateurs et que, par un regard critique sur leurs pratiques et leurs représentations, ils les fassent évoluer. Ces pratiques nouvelles ont besoin de temps pour s'enraciner, d'échanges, de formation, d'accompagnement pour ne pas reculer devant les nombreux obstacles.

Une formatrice à l'IUFM de Lorraine constate que trop d'équipes sont parties « bille en tête », sans réflexion préalable. Les acquis de la recherche sont ignorés. Les référents sont arrivés sans réflexion sur leur rôle.

Une intervenante remarque que, depuis 20 ans qu'on fait des évaluations nationales, beaucoup d'enseignants n'ont jamais été formés à leur utilisation ni d'ailleurs à l'évaluation en général. Elle remarque aussi qu'une majorité d'enseignants ne participent à aucune **formation** et que beaucoup de chefs d'établissement découragent les candidats. Une autre remarque que, si les IUFM voulaient enseigner la pédagogie différenciée, ils devraient commencer par la pratiquer avec leurs étudiants.

Pour *un responsable de la Ligue de l'Enseignement*, le problème est de pérenniser les acquis des ZEP innovantes. Il y a un déficit de mémoire. On redémarre toujours à zéro. Il souhaite que l'institution ait des préconisations fortes sur les pratiques qui auront fait leurs preuves, que les chefs d'établissement et la hiérarchie intermédiaire s'y investissent.

Le rôle clé des chefs d'établissement est confirmé par plusieurs intervenants.

Le groupe a aussi traité des conditions préalables à la réussite, conditions qui paraissent aller de soi, mais qui ne sont pas toujours réunies.

Il n'y a pas de projet possible sans **stabilité** des personnels et en particulier de l'encadrement. Or les départements et les zones périphériques forment à tous les niveaux, y compris l'administration et l'inspection, des débutants qui s'en vont après avoir appris leur métier sur le tas.

Avant de parler de moyens supplémentaires, il faudrait déjà garantir partout que des moyens normaux sont déjà assurés, que les emplois soient pourvus. La stabilité fait partie de la norme.

Pour la directrice d'une école de 300 élèves, réduire la **taille des écoles et collèges** est aussi une condition importante du travail en projet. La tendance est à la construction dans les banlieues d'écoles de 18 classes. Au-delà même de la taille des écoles et collèges, il faudrait organiser dans ces lieux des structures pédagogiques dont la taille serait fonction des meilleures possibilités d'animation d'une équipe : 6 classes dans les écoles et 16 dans les collèges. Comment examiner la situation de chaque élève si le conseil des maîtres doit traiter des dizaines de cas ?

Plusieurs interventions confirment que les **critères** de classement en ZEP sont loin d'être pertinents et ne permettent pas de distinguer parmi les enfants de milieu populaire ceux qui sont en grande difficulté et ont besoin d'un encadrement lourd. Les évaluations nationales montrent qu'une forte minorité d'élèves ont des performances très éloignées de la moyenne nationale et sont relativement concentrés dans certaines zones, alors que la majorité des ZEP ne sont pas très éloignées de cette moyenne.

Les échanges, en atelier mais aussi en séance plénière, ont fait également apparaître que tous les participants n'avaient pas conscience du niveau d'accumulation des problèmes dans certaines zones.

L'éducation prioritaire est destinée d'abord aux écoles et collèges où le service public est défaillant, à la périphérie du système. Mais il arrive que cette défaillance déborde bien au-delà d'une zone et que l'ensemble formé par la hiérarchie administrative (l'inspection académique), la hiérarchie pédagogique (les inspections) et les collectivités territoriales (municipalité et conseil général) soit globalement défaillant.

Dans un département comme la Seine-Saint-Denis, tous les dysfonctionnements du système s'accumulent : des décisions absurdes de carte scolaire, des ZEP avec moins de moyens que des territoires ordinaires, des équipes mobilisées dont les initiatives sont sabotées, etc. Certes, nous voyons des cas où une équipe pédagogique, un inspecteur qui reste en fonction plusieurs années, une municipalité arrivent à faire face, mais, globalement, on peut craindre que, dans ce contexte, tout ce que nous demandons pour les ZEP reste inopérant.

Ce qui s'accumule dans ce département, périphérie de la périphérie, ce sont les dysfonctionnements de l'ensemble du système. Il n'y a pas de solution locale, de telles situations appellent une initiative politique forte et pas seulement en termes de moyens budgétaires.

En conclusion, un participant invite l'atelier à se reporter à l'appel des Cahiers Pédagogiques (voir sur le site OZP la revue de presse du 11.5.07) qui propose d'autres ambitions pour l'école que le seul objectif de réduction des effectifs par classe qui a accaparé la récente campagne.

Des participants regrettent qu'on puisse encore laisser croire qu'un problème aussi complexe que l'échec scolaire puisse être résolu par une mesure unique.

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

Quel management et quelles pratiques pédagogiques pour une éducation prioritaire efficace ?

par *Françoise Lorcerie*,
directrice de recherches à l'IREMAM (CNRS) ()*

Ce que nous avons entendu dans les ateliers et la lecture du remarquable rapport des inspections générales de novembre 2006 nous amène à penser que la question posée par le titre de cet exposé est centrale, puisqu'elle concerne l'axe de l'éducation prioritaire en tant qu'action publique stratégique, orientée vers un objectif : introduire plus d'égalité - ou du moins pas plus d'inégalité - entre les secteurs repérés comme prioritaires et la moyenne nationale.

Faire quelque chose pour que l'école soit plus efficace dans les zones où elle l'est peu est absolument nécessaire et, malgré les critiques entendues, nous sommes sûrs qu'une politique d'éducation prioritaire va se poursuivre. Mais nous ne savons pas sous quelle forme. Nous nous trouvons dans une situation d'interrogation et d'ambiguïté (qui a été relevée par Denis Meuret, de l'université de Bourgogne).

Il s'agit en effet

- soit d'atténuer l'écart des résultats moyens séparant les zones défavorisées, circonscrites pour cette politique sur la base de critères socioscolaires révélant une concentration de difficultés, de la moyenne française ;

- soit d'empêcher l'écart de se creuser, tandis que la crise polarise toujours plus les zones urbaines en difficulté, puisque les ménages qui acquièrent les moyens d'en sortir le font, tandis que d'autres arrivent, qui sont paupérisés.

Dans les deux cas, le but recherché est un gain d'efficacité scolaire par une action qui peut être non exclusivement scolaire mais qui est impulsée par l'école, et dont les résultats ne peuvent s'estimer qu'en termes d'acquis scolaires (la question des instruments de mesure des acquis se pose mais ce n'est pas ici notre propos de la traiter).

L'histoire de l'éducation prioritaire en France montre un déplacement des hypothèses : au départ, l'objectif est d'améliorer l'efficacité de l'école dans les zones urbaines (et rurales) défavorisées, mais finalement, en pratique, à chaque fois, on constate une infirmation – faut-il dire un abandon ? - assez rapide des protocoles mis en place.

Ainsi, on a constaté le frein mis au pilotage national lors des différentes relances de l'éducation prioritaire : deux de gauche à la faveur d'un changement de majorité parlementaire, une de droite à la faveur d'un changement de ministre.

Ce recul est-il à mettre en relation avec une absence ou une insuffisance de résultats, ou bien à une volonté politique ? Les deux !

Les insuffisances observées sur le terrain (comme dans toute politique publique) appelaient une évaluation objective (ou croisée) et une régulation : cela supposait que les responsables qui se sont succédé au Ministère privilégient la continuité de l'action « Education prioritaire » (en lien avec la perpétuation du problème) et, somme toute, la dépolitisent, tout en en faisant de façon permanente une priorité dans leur pilotage.

La dépolitisation a été associée à l'abandon de priorité, voire à des menaces de suppression, – menaces jamais mises en application pour cause d'obligation de mettre quelque chose à la place et aussi parce que l'éducation prioritaire est une politique « légitime » puisqu'elle rencontre les croyances des citoyens.

Ce qui vient de se passer dans un délai raccourci, entre fin 2005 et aujourd'hui, au printemps 2007, est différent : une relance a été associée à une « repolitisation » durant quelques mois avant un nouvel abandon.

Rappel des phases de la politique d'éducation prioritaire

1. Lancement par Alain Savary, 1981-82

Le scénario reposait sur une dynamique de coordinations locales, de mobilisations à base éthique/politique et professionnelle incarnées dans un « projet de zone » territorialisé, avec les maîtres mots de « sens », « plaisir », nouveaux gestes professionnels... mais avec peu de pilotage. Cette politique prioritaire était en effet très peu dans le ton du style de gestion de l'Education nationale, bureaucratique et formaliste. Certains ont pensé que cette politique allait initier de nouveaux modes de pilotage pour le système dans son ensemble mais non, elle n'était pas dans « la zone de développement proximal », si l'on peut ici paraphraser Vygotsky !

Pour l'animation aux niveaux du premier et du second degré, on prévoyait des postes d'« animateurs » créés sur les moyens des inspections académiques, donc des postes du premier degré, mais le scénario de l'extension souhaitée n'était pas réfléchi et semblait relever du magique : qu'est-ce qui allait changer concrètement, au mieux ? Un projet (ou deux) financé par école, pas dans toutes les classes, pas tout le temps de l'année ? Quel bénéfice scolaire en attendre ? Sans doute un effet sur les attitudes vis-à-vis de l'Ecole plus sûrement que sur les acquis scolaires.

Tabler, comme l'a fait Alain Savary, sur la seule volonté des enseignants ne pouvait engendrer des pratiques pérennes. Cela a permis en différents endroits de libérer des énergies, de lancer des innovations, de constituer des équipes qui ont établi de judicieux projets qui se sont révélés efficaces... mais l'élan s'est estompé et il était aisé de faire marche arrière. L'arrivée de Jean-Pierre Chevènement au ministère en juillet 1984 a sonné le glas de cette première politique prioritaire.

2. Relance Jospin-Rocard, 1989-90

Elle était nettement mieux instrumentée. Elle reposait sur une base éthique, avec une incidence administrative, et entrainait dans la réforme de l'Etat mise alors en œuvre et qui visait un « renouveau du service public » fondé sur la responsabilité, l'efficacité, le respect des usagers, et développait l'idée de « management public ».

A cela s'ajoutait l'organisation de la politique de la Ville, avec ses dispositifs de concertation et de coordination à l'échelle locale, et ses financements spéciaux. L'Education nationale est partie prenante et sa politique ZEP est reformulée en cohérence avec ce nouveau cadre. Mais l'institution s'en protège aussi : elle conserve ses propres zones - qui ne sont pas redessinées de façon à correspondre à la nouvelle géographie prioritaire -, elle organise ses propres espaces de concertation, les conseils de zone, elle met en place des interlocuteurs pour les partenaires, les coordonnateurs, mais ils n'ont pas compétence pour engager leur service et ne sont pas des responsables.

Différentes actions sont lancées : l'accompagnement scolaire, ou des macroprojets (d'action culturelle, par exemple), l'extension des PAE... De nouveaux thèmes apparaissent : liaison CM2-6^{ème} (coordination entre le primaire et collège : transmission de dossiers, formations communes...). Il y a bien là un objectif de gain fonctionnel, une rationalisation globale mais qui est décentrée de la préoccupation des acquis scolaires. Ainsi, l'accompagnement scolaire piloté par la politique de la Ville est scolarisé, comme un prolongement de l'Ecole, mais sans articulation avec l'Education nationale et il n'y a pas d'amélioration visible des résultats.

Certes, les évaluations nationales démarrent : on va mesurer le niveau des élèves en CE2 et 6^{ème} (à partir de 1989), mais pouvait-on attendre une amélioration spécifique des résultats scolaires en ZEP ? C'était improbable, les évaluations ne sont pas pilotées en ce sens.

De plus, une décision terriblement perverse et contreproductive intervient, à l'unisson du corporatisme administratif et syndical : l'indemnité de sujétion spéciale, symbolique, est accordée sur la base de la présence et non de la mobilisation. Elle contribuera à la stigmatisation des lieux : *pretium doloris*.

Relevons cependant les acquis de cette phase : le financement de macroprojets, l'accompagnement scolaire, l'implication plus forte des collègues.

En avril 1992, Jack Lang remplace Lionel Jospin. Les disciplines artistiques sont développées dans les ZEP. Par ailleurs, le premier plan violence est créé. Puis c'est l'alternance avec François Bayrou.

3. Relance Royal-Allègre, 1997-1998

Elle est précédée d'une évaluation nationale circonstanciée, à visée explicative, par l'inspection générale (voir le rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon : « *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP* »).

On met l'accent sur la réussite, sur les acquis cognitifs. La ligne politique générale insiste sur le pilotage, sur l'idée que le management public nécessite de responsabiliser les chaînes pédagogiques et administratives autour de la réussite dans un réseau. Symbole de ce choix : le « contrat de réussite », avec des objectifs spécifiés, signé par le responsable de zone et le recteur.

En fait, cette décision ne pouvait pas faire bouger par elle-même le management bureaucratique. La réforme est déléguée au terrain mais n'a pas été suivie dans les « forums académiques » organisés alors où l'on mettait la hiérarchie académique au premier rang des acteurs opérationnels... Mais il y a eu d'autres priorités !

On a alors une nouvelle période d'éclipse : en avril 2000, Jack Lang revient au Ministère sans que rien ne bouge, puis nouvelle alternance : Luc Ferry jusqu'au printemps 2004, François Fillon ensuite.

4. Juin 2005, arrivée de Gilles de Robien

Le nouveau ministre s'empare de la politique d'éducation prioritaire une nouvelle fois tombée en jachère : il s'agit de la corriger et de la relancer, en lien avec la politique développée par Jean-Louis Borloo d'abord, puis en réponse à la crise urbaine de l'automne 2005.

L'administration fonctionne toujours de façon bureaucratique. On délègue encore la responsabilité de gérer les problèmes au terrain. Denis Laforgue, dans sa thèse sur la gestion par une inspection académique de la question des mixités sociales, indique que l'inspection déclare ne pas pouvoir prendre en charge ce problème en alléguant comme excuse que « les gens du terrain sont capables de faire face, pas nous ». Mais l'inspection ajoute : « S'ils ne le font pas, ils sont coupables ». Cette formule « capable et coupable » révèle toute l'ambiguïté du positionnement : on exalte les capacités des acteurs de terrain mais on les enfonce lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Bien sûr, c'est caricatural et ce jeune chercheur a sans doute forcé le trait, mais, avec ce que suggérait Catherine Moisan et qu'ont repris Ségolène Royal et Claude Allègre dans le contrat de réussite, on anticipait de façon optimiste sur le mouvement qu'aurait pu créer cette chaîne intermédiaire.

Les contrats de réussite sont pratiquement mort-nés : il n'y a pas eu beaucoup de suite à cet outil qui n'a donc pas produit de transformations.

Quels enseignements tirer de cette histoire de l'éducation prioritaire ?

De ce rappel historique que peut-on tirer pour définir un management et une pédagogie qui garantissent une politique d'éducation prioritaire efficace ? La politique des ZEP gagnait à être repensée. Ce que nous avons entendu aujourd'hui de la part des inspectrices générales tire les conclusions des vingt dernières années et rend compte de la mobilisation des gens sur le terrain. On voit que celle-ci est fonction de leurs désirs et est insuffisante si elle n'est pas centrée sur les apprentissages : si on veut faire en sorte que le niveau des apprentissages s'améliore, il faut que l'action qui vise à cette amélioration soit centrée sur ces apprentissages.

Nous connaissons tous ce rapport, je n'insiste pas sur ce point fondamental.

1. Deux principes : extraction des élites et garantie minimum pour chacun

Mais venons-en à un point de tension. Nous avons entendu Cyril Delhay parler des conventions ZEP de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris. Ces conventions ont été discutées, combattues au nom des principes et au nom de l'efficacité, qu'on estimait, par anticipation, très limitée... Elles ont été en réalité très efficaces et font maintenant tâche d'huile. Leur efficacité, en outre, montre quelles réserves, quelles potentialités de haut niveau il y a dans les milieux populaires.

Quelle est la place de cette logique d'action de l'IEP dans cette politique d'éducation prioritaire qui nous occupe pendant cette journée ? Elle est tout à fait dans la ligne républicaine d'extraction des élites.

Reprise par le « quadruple lycée » expérimental de Seine-Saint-Denis, il s'agit de permettre que des élites sortent d'un milieu d'où elles ne sortaient plus. Nos élites de l'économie, de la politique, etc. sont en effet actuellement extraites de milieux nettement plus limités qu'autrefois. C'est paradoxal puisqu'on est à une époque où le niveau moyen d'instruction s'élève et où les exigences démocratiques s'accroissent. Les conventions ZEP – Sciences Po ont permis de reprendre l'idée que l'on peut trouver des élites dans tous les milieux, y compris populaires, à

condition de s'en donner les moyens. Cela marche, c'est un véritable succès, mais en même temps cela rentre en tension de façon plus nette que jamais avec un deuxième principe, le « *No child left behind* », « ne laisser aucun élève au bord du chemin ». Ce principe, premier dans la politique éducative de la Finlande, permet à ce petit pays de tenir la tête des résultats scolaires, mais, surtout, d'assurer à chacun une garantie pour entrer dans la vie.

Ne laisser personne au bord du chemin, cela signifie, pour notre pays, que personne ne sort sans au moins le niveau V de qualification. Les oppositions du genre « Non au SMIC culturel ! », au-delà de la crainte que ce SMIC ne soit considéré comme un « plafond pour le peuple », a fait de grands dommages, comme si gagner le SMIC était toujours négatif. En réalité, il faut défendre l'idée qu'on ne peut pas sortir de 10 années de scolarité obligatoire sans, au moins, avoir obtenu un niveau donné suffisant.

Ce matin, Anne Armand parlait d'une « égalité de résultats ». Je ne dirai pas cela puisque le principe de ne laisser personne au bord du chemin entre en tension avec le principe d'extraction des élites auquel notre pays tient beaucoup. C'est donc plutôt la garantie d'un résultat minimum. C'est pour le moment ce que la politique d'éducation prioritaire devrait chercher à atteindre car on en est encore loin. Ce n'est donc pas une « moyenne de réussite ».

Depuis plus de 20 ans d'éducation prioritaire, on constate que le premier principe d'extraction des élites a toujours eu plus de poids que le second principe de garantie minimum pour chacun. On le voit bien dans les enquêtes faites auprès des enseignants. Ceux-ci sont d'accord avec le second mais à condition, d'abord, de pouvoir appliquer le premier. « Il ne faut pas gâcher les meilleurs » : c'est ce qui est pris en charge en premier lieu. Mais les autres, ceux qui ne sont pas les meilleurs, sont bien plus nombreux et, du point de vue démocratique, cela pose un problème.

2. Déconcentration et pilotage national

Le constat du rapport des Inspections générales est très clair sur les aspects insuffisants des politiques conduites jusque-là. Ainsi du choix de la déconcentration des décisions plutôt que celui d'un fort pilotage national. Dans les rectorats et les inspections académiques, les bureaux de l'éducation prioritaire sont logés « au fond du couloir ». Les IG constatent aussi qu'on cherche à n'agir que par des moyens supplémentaires, sans objectifs et sans contrats, sans travail sur les contenus d'enseignement, sur les modalités pédagogiques, sur les buts pratiques à atteindre... C'est une des questions majeures qui sont posées mais à laquelle il n'est pas répondu dans les propositions finales et dans la politique du ministre qui termine, sans doute, ces jours-ci son travail dans l'Education nationale.

3. Liberté pédagogique et prescription

Troisième constat, le choix de la liberté pédagogique des enseignants plutôt que la prescription de contenus pédagogiques. Posé comme cela, le dilemme est insoluble : si l'on oppose liberté pédagogique et prescription des contenus et des méthodes, chacun des deux termes, dans l'absolu, est indéfendable. Il faut donc repenser autrement les termes de cette question. Voilà l'objet d'un approfondissement nécessaire.

4. Uniformité des programmes et priorité aux apprentissages fondamentaux

Quatrième constat, le choix du maintien intégral des mêmes programmes, de l'enseignement selon les mêmes rythmes d'apprentissage pour les élèves en difficulté, plutôt que la priorité accordée aux apprentissages fondamentaux, avec ses modulations inévitables.

Sur ces quatre constats assez forts, demandons-nous ce qu'a apporté la politique de Robien et quels ont été les partis pris pour sortir du constat négatif. Il proposait des approches renouvelées et en particulier la construction d'une cohérence et d'une responsabilité individuelle et collective forte des adultes tournée vers les apprentissages (se reporter à l'atelier « travail en équipe », mais aussi à l'atelier sur le langage) et de faire le lien entre les pratiques observées dans les classes de l'éducation prioritaire et les résultats qui en découlent, c'est-à-dire d'avoir le nez sur les résultats, heure après heure, et de faire une évaluation rétrospective pour réguler, modifier, améliorer. C'est la clé d'une responsabilisation.

Trois questions

Par rapport à ces demandes, les propositions des inspections générales, et peut-être aussi nos propres réflexions, sont restées en retrait : il faudrait les reprendre toutes, mais on en restera à trois questions :

1. Droit commun, territoires et individualisation. Pour une gouvernance pédagogique intégrée

D'une part, si on accepte que le principe « Ne laisser personne au bord du chemin » est devenu vraiment légitime, qu'il peut servir d'activation de la justice sociale au sein de l'école, alors on peut s'accorder pour dire que c'est une politique « de droit commun », qu'elle n'est pas limitée à des territoires. D'ailleurs, c'est le sens de certaines propositions de l'OZP qui doivent s'appliquer partout, mais pas forcément de la même façon. Cela ressort bien des ateliers de ce matin et des textes de l'OZP : tous les territoires ne sont pas défavorisés et, parmi ces derniers, tous ne le sont pas autant. Dans certains, les dysfonctionnements sont arrivés à un point tel que les IG préconisent que des accords se fassent entre ville, conseil général et Education nationale pour fermer certains collèges, en avançant qu'il vaut mieux transporter les élèves ailleurs et les mêler à d'autres. Il s'agit de petits collèges ayant perdu beaucoup d'élèves, c'est donc techniquement faisable.

Une politique de droit commun qui peut se décliner de façons différentes : c'est déjà le cas maintenant puisque la politique actuelle distingue des publics prioritaires et des territoires prioritaires et c'est dans ces derniers qu'on a vu se mettre en place les « réseaux ambition réussite » où l'on va jouer de toute la palette de moyens scolaires et extrascolaires en vue de l'amélioration des apprentissages des élèves. Cette politique de droit commun sera appliquée dans certains cas sur la base des territoires, dans d'autres non, cela pouvant aller jusqu'à une base individuelle.

Restent des questions insuffisamment développées dans les rapports ou les déclarations.

D'abord, on nous parle de la « responsabilisation des praticiens » par rapport aux problèmes d'apprentissages qui se posent à partir des évaluations : on veut réguler les actions pédagogiques et arriver à une cohérence forte tournée vers les apprentissages. Les tâches des élèves sont parcellisées, dit-on. Eh bien ! celles des enseignants le sont également. Le but est de

parvenir à une gouvernance intégrée d'école, de collège et de bassin d'éducation. Il faut donc que des accords soient passés, que des analyses soient faites en commun et qu'une réflexivité commune soit instaurée.

J'ai vu faire cela en Angleterre où les établissements sont autonomes mais où les résultats sont publics et soumis à des audits externes qui analysent non seulement les établissements globalement mais aussi chaque niveau, chaque discipline. Il y a des entretiens avec les enseignants et un rapport final est diffusé sur Internet. Je ne veux pas prendre cet exemple pour modèle mais retenons-en la nécessité de se coordonner, de travailler à la cohérence et d'en rendre compte. L'IG ne le souligne pas assez. Comment va-t-on parvenir à cette cohérence ? Il y a, certes, les « conseils pédagogiques » mais, pour le moment, nous ne savons pas exactement ce qu'il en est.

Et toutes les observations, actuelles ou anciennes montrent la nécessité d'obtenir cette gouvernance pédagogique intégrée.

2. Différenciation pédagogique et faiblesse de la recherche

Deuxième point insuffisamment développé, la pédagogie. Il faut différencier la pédagogie. Un chercheur, Maroussia Raveaud, a observé que dans l'école française il n'y a aucune forme de différenciation, et cela dès l'école maternelle : on ne tient pas compte des différences entre les élèves, la conduite générale étant que « tous les élèves font la même chose au même moment ». La différenciation pédagogique est, dans notre système, une intruse et sa pratique considérée comme une bizarrerie.

Le rapport des IG nous dit que cela existe, qu'il faut que les élèves s'auto évaluent, qu'ils soient actifs dans leurs apprentissages... Je crains qu'il y ait là plus un vœu qu'une observation. Cette question de la différenciation pédagogique reste peu travaillée en France alors qu'elle constitue un élément central pour une politique d'acquisition des apprentissages.

De plus, dans ce rapport, on nous dit que la recherche pédagogique est forte en France, qu'il suffit de la solliciter, de la convoquer. On nous parle du Centre Alain Savary « qui produit de la connaissance ». Ce centre est en effet indispensable pour l'éducation prioritaire car il fait circuler de l'information dans les ZEP. Mais il ne crée pas lui-même de connaissances. Il faudrait cesser de faire comme si la recherche pédagogique existait en France : elle n'existe pas, sauf dans quelques départements de l'INRP et quelques universités. Ce qu'on appelle chez nous « sciences de l'éducation » ne comprend pas, ou très peu, de recherche pédagogique au sens propre. Par exemple, il faudrait engager une recherche sur la refonte des *curricula*, la projection des programmes dans le temps, dans les milieux populaires ou en difficultés. On parlait ce matin dans un atelier d'écoles où la moitié de la population vit d'allocations : comment enseigne-t-on là à parler correctement, à faire des maths ou de la biologie ? Comment établit-on là des objectifs riches, intéressants, qui donnent lieu à des pratiques pédagogiques efficaces, dans le temps de l'apprentissage scolaire ? On ne le sait pas.

Il faut se mobiliser pour relancer la recherche pédagogique et l'amorcer pour les ZEP. On ne peut pas faire circuler du savoir car celui-ci n'existe pas en France : on va donc, pour le moment, le chercher à l'étranger.

3. L'ethnicité

Troisième point que je voudrais soulever à la lecture du rapport : l'ethnicité y apparaît comme un problème, un symptôme. La place des représentations sociales a été évoquée dans plusieurs ateliers mais elle n'est pas analysée. Les représentations des élèves, de leurs parents,

des enseignants, des orienteurs... continuent à freiner les ambitions des élèves de ZEP. J'ai entendu qu'il fallait commencer dès l'entrée à l'école et Cyril Delhay, ce matin, a bien insisté sur l'importance de ce travail, indiquant qu'il fallait mettre en rapport direct les élèves et des gens qui sont parvenus à un haut niveau de connaissances. J'irai plus loin.

Dans le rapport, qu'ont à voir ensemble les trois catégories qui sont indiquées ? Les non francophones, les non scolarisés dans leur pays d'origine et les « *seconde génération dont les parents ont connu des difficultés scolaires et n'ont plus une confiance suffisante dans le système éducatif* ». On est là devant un texte qu'il faut lire de façon symptomale. Les non francophones forment quelques unités pour 1000 de la population scolaire, les non scolarisés dans le pays d'origine forment, eux, quelques unités pour 10 000 et les « *secondes générations* », définies de façon contraire à tout ce que nous disent les enquêtes depuis longtemps, forment parfois 60 ou 70 % de la population d'un RAR ou d'une ZEP. On n'est donc pas du tout, quantitativement, dans le même ordre de problème.

Qualitativement, on signifie par là que les difficultés scolaires sont ici racialisées. On le voit beaucoup chez les parents d'élèves, mais aussi chez des enseignants. L'échec scolaire dans les ZEP, surtout les RAR, a quelque chose à voir avec la catégorisation ethno-raciale et il faudrait se donner les moyens d'en discuter, de l'analyser de façon moins naïve. Au moins, dans ce rapport, les auteurs ont-ils le courage d'en parler, mais on ne voit pas qu'il s'agit là d'un fait d'interdépendance qui implique non seulement les parents mais l'ensemble du monde scolaire.

Tout ceci serait-il trop délicat à mettre en œuvre ? Certes, ce ne sera pas facile, mais il sera impossible de modifier les résultats sans changer les fonctionnements qui produisent ces résultats, car c'est de ces (dys)fonctionnements que découlent ces résultats.

Pour résumer en quelques mots, disons que les modes bureaucratique et corporatiste de management du système, d'une part, et la pédagogie « impositive » peu différenciée (cf. le rapport des inspections générales de 2006), d'autre part, doivent faire aujourd'hui place à une nouvelle politique d'éducation prioritaire et à de nouvelles pratiques pédagogiques.

* *Françoise Lorcerie est chercheur à l'IREMAM depuis 1988. Spécialiste des politiques éducatives et des politiques d'intégration des immigrés. Membre du Conseil national des universités (CNU), section 70 (sciences de l'éducation) Contact : Erreur! Signet non défini.*

Compte rendu rédigé par Alain Bourgarel

Et maintenant ? Quelles perspectives pour l'éducation prioritaire ?

avec la participation de :

Pascal Bouchard, directeur des rédactions de l'AEF (Agence Education Formation),

Véronique Decker, directrice d'école (93), militante ICEM,

Nicolas Renard, principal de collège RAR à Asnières et président de l'OZP,

Jean-Michel Zakhartchouk, professeur de collège à Creil et formateur à l'IUFM d'Amiens, CRAP-Cahiers pédagogiques.

Animatrice : **Elisabeth Bisot**, IPR-IA., vice-présidente de l'OZP.

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

L'animatrice présente les participants en précisant que Pascal Bouchard, directeur des rédactions de l'AEF (« Agence Education Formation » et non comme indiqué par erreur dans le programme « Agence pour l'Education en France »), qui a enseigné 18 ans, est l'auteur d'un ouvrage récent « Ecole cherche ministre » (*ESF, janvier 2007*).

Cet « observateur engagé » est donc entouré de trois militants, de l'ICEM, des Cahiers pédagogiques, et de... l'OZP.

Elle invite les quatre participants à procéder rapidement à un premier tour de table en répondant à la question posée en titre de la table ronde, « Et maintenant ? », en tenant compte du contexte particulier, quelques jours après l'élection présidentielle, mais aussi et peut-être surtout en fonction des constats et préconisations du rapport des inspection générales et des perspectives engagées ce jour par les réflexions de Françoise Lorcerie.

Intervention de Pascal Bouchard

Et maintenant, au moment où l'on attend de connaître le nom du prochain ministre de l'Education nationale, je voudrais lancer un appel : Nommez qui vous voulez, mais surtout pas un génie. Car il n'existe pas dans le domaine éducatif de solution miracle. Nous avons besoin de gens qui organisent le débat et qui permettent que des solutions s'élaborent à partir du terrain (mais pas seulement du terrain).

Je commence hors sujet en évoquant le débat sur la lecture lancé par Gilles de Robien, débat qui a posé trois questions essentielles :

1 – le bien-fondé du discours du ministre et des décisions prises ; c'est ce point qui a focalisé l'attention ;

2 – la légitimité du politique. Question redoutable ! Le ministre n'avait pas la légitimité à dire ce qui devrait être fait dans les classes. Mais, en même temps, qui est légitime ? Le ministre, responsable devant le Parlement, ou les experts ou fonctionnaires qui, eux, ne le sont pas ?

3 – l'organisation de L'Education nationale. Où était le soi-disant « mammouth » ? On a vu que le ministre n'avait pas de troupes, pas de hiérarchie intermédiaire, pas de relais pour faire appliquer ses mesures. On a même vu des IEN dire qu'il n'avaient rien à faire de ce que pouvait dire le ministre.

On a donc un système sans administration ou totalement sous-administré, ou administré de façon parfaitement hétérogène. c'est vrai dans une zep mais pas seulement. entre un recteur qui est en cdd renouvelable chaque mercredi et un ia a qui ce qu'il peut arriver de pire est une mutation - mutation-promotion en général -, on ne voit pas quels sont les intérêts communs. L'Education nationale souffre donc d'un gros problème d'organisation.

Je propose dans mon livre l'organisation d'établissements de bassin. Sur un bassin on doit pouvoir réunir un ou deux établissements d'enseignement général, le ou les lycées d'enseignement technique ou professionnel et puis les collèges et les écoles qui fournissent les collèges, avec chacun leur part d'autonomie, le tout fonctionnant un peu comme l'Union européenne sur le principe de subsidiarité. Je propose même que cela fonctionne comme dans les IUFM, c'est-à-dire que le collège des IEN, des principaux et des proviseurs propose trois noms au ministre qui choisit quelqu'un qui fasse fonctionner le système, avec un vrai conseil d'administration et une vraie réflexion commune. De sorte qu'on puisse, comme le disait Françoise Lorcerie tout à l'heure, ne laisser personne en dehors du chemin et en même temps procéder au mieux à l'extraction des élites, car aucun établissement – et a priori un collège - n'a les moyens de réfléchir sur une zone complète.

En faveur de Gilles de Robien, je note que, dans cette notion de réseau Ambition réussite qui réunit des collèges et des écoles, il y a une amorce de cette « gouvernance pédagogique intégrée », de cette réflexion commune des différents acteurs d'un lieu.

On peut imaginer que la totalité des établissements d'un bassin soient en zep et qu'ils puissent ainsi recueillir et mutualiser tous les moyens pour en faire le meilleur usage possible. C'est vrai d'ailleurs aussi pour des zones privilégiées ou il peut y avoir des enfants de milieux défavorisés.

L'autre avantage des établissements de bassin, c'est qu'on pourrait lancer des appels à projets. Les enseignants seraient enseignants titulaires de leur collège mais seraient aussi enseignants du bassin, susceptibles d'être détachés dans un autre collège. Donc des appels à projets sur par exemple la question du redoublement ou celle de l'excellence – il y en a aussi en ZEP – qui permettraient de travailler ensemble sur des projets collectifs, de les monter, de les défendre, de les justifier devant un conseil d'administration qui soit capable de réfléchir globalement au problème de la réussite scolaire sur une zone donnée, car on ne peut pas continuer longtemps, comme je l'ai fait moi-même quand j'étais enseignant, à s'amuser tout seul sur son projet individuel.

Intervention de Véronique Decker

Je vais parler de mon expérience d'enseignante en ZEP en Seine-Saint-Denis depuis les premières ZEP jusqu'à nos jours. Si je fais le compte des sigles, j'ai travaillé dans des écoles REP, ZEP, SRU, ANRU, GPLI, DSU, DSQ, ZUS, zone violence, contrat local de sécurité, contrat ville, CUCS... J'avais un coordonnateur de ZEP, il est devenu secrétaire exécutif. J'ai participé à des projets de ZEP, à des contrats de ZEP, maintenant j'en suis aux contrats

d'objectifs scolaires, mais je ne sais toujours pas ce que l'Etat contractualise et, en tout cas, cette année, on n'a pas reçu un « kopek ».

On a donc fait des projets de nous-mêmes avec nous-mêmes et on a mutualisé... nos difficultés. Il y a des mots avec lesquels j'ai du mal, car mutualiser chez nous, cela signifie qu'on pourrait mutualiser le poste de CLIN et le partager entre cinq écoles ou que le matériel de sciences devra être partagé entre quatre groupes scolaires...

L'OZP parle d'un nouvel élan avec les RAR. C'est vrai qu'auparavant, dès qu'il y avait trois enfants d'ouvriers dans une école, on créait une ZEP. Il fallait effectivement recentrer l'effort sur certaines zones, mais le problème est que les quatre indicateurs retenus pour définir les RAR sont inappropriés à délimiter les lieux les plus difficiles.

1 - le nombre d'élèves maintenus deux fois avant d'entrer au collège. Dans l'académie de Créteil, c'est interdit, donc nous ne pouvons pas répondre au premier critère.

2 - les CSP : ce critère date des années 60, d'avant le développement de la précarité, facteur essentiel d'échec, et la création d'appellations dithyrambiques pour certains métiers. Une mère d'élève qui est « technicienne de surface » coche la case « techniciens ». Un gardien de collège (titulaire, catégorie C des agents de collectivité locale) n'a pas un gros salaire mais il dispose d'un logement de fonction et de la sécurité de l'emploi, et va pouvoir suivre la scolarité de son enfant au collège. Il rentre dans la même catégorie de CSP que la personne en contrat CES employée par le conseil général dans le même collège avec un demi SMIC avant d'être prochainement licenciée, qui, elle, n'a pas du tout la même disponibilité pour s'occuper de son enfant.

Idem pour les mères d'élèves en situation de précarité qui ont des horaires émiettés et décalés du type 21h-2heures du matin puis de 5h à 7h, ou qui s'occupent de personnes âgées du lundi au samedi soir sans jamais rentrer chez elles. Ce second critère n'est donc pas pertinent à faire apparaître la grande difficulté sociale.

3 - l'évaluation à l'entrée en 6ème : on sait que les professeurs néo-titulaires sont démunis devant cette passation et que les conditions de l'organisation de cette passation par des débutants inexpérimentés varient d'un établissement à l'autre.

4 - le nombre d'élèves non francophones (on ne compte que les élèves arrivés depuis moins de 12 mois en France) : un élève venu du Sri Lanka il y a 13 mois et demi et qui a dû réapprendre à écrire est considéré comme francophone au même titre qu'un élève français.

A Bobigny, on a quand même trouvé à partir de ces critères erronés un collège RAR, le collège République, 1100 élèves, 140 profs dont 80 néo-titulaires, avec la seule SEGPA de France à 6 ou 7 divisions. Mais du même coup toutes les écoles défavorisées du grand projet urbain de Bondy-Nord - Abreuvoir et d'autres quartiers de la ville ne se trouvent pas en RAR, avec pourtant des résultats scolaires et des caractéristiques sociales équivalentes. En effet, au même moment, alors qu'au ministère on cherche les établissements les plus en difficulté, dans le département on va réorganiser les secteurs scolaires pour équilibrer les établissements et les deux actions vont se télescoper. Le bilan est assez surprenant : le seul collège RAR de Bobigny n'a plus qu'une seule école élémentaire ZEP dans son secteur... Les collèges qui ont deux écoles

ZEP, voire plus, ne seront pas RAR... Les résultats à l'évaluation 6ème pourtant varient d'un ou deux points seulement entre les différents établissements de la ville.

Il existe donc un danger du pilotage par les chiffres, de la mathématisation de données présentées à l'Etat et à la société comme justes et qui ne correspondent pas à la réalité. Par exemple le critère du nombre d'enseignants néo-titulaires. On établit les statistiques en recherchant les personnes de moins de 30 ans mais on ne tient pas compte des femmes de 40 ans qui, après une carrière privée, entrent dans le métier et ne sont pas forcément adaptées à l'enseignement en quartier en difficulté.

Pour en revenir à la question « Et maintenant ? », il faut, plutôt que de trouver des idées de génie, avant tout stabiliser les équipes, en prenant les enseignants sur place, en Seine-Saint-Denis et non pas en les faisant venir de Toulouse ou de Bayonne. Il faut aller jusqu'à rétablir les IPES et payer les études aux enfants de ZEP (peu importe leur origine ethnique) pour qu'ils deviennent instits et profs et restent. Le 93 ne peut pas continuer à fonctionner avec plus de la moitié des gens qui cherchent à en partir, non seulement les profs, mais les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les éducateurs des cités, les assistantes sociales, les policiers. On ne peut faire fonctionner un département avec des néo-titulaires en partance dans l'ensemble des administrations.

Il faut aussi donner plus et mieux là où cela ne marche pas, mais surtout jusqu'à ce que cela marche et non pas procéder par la méthode «un coup, on donne, un coup, on arrête». Parce que cela c'est décourageant pour ceux qui mènent des projets de partenariat dont le budget n'arrive pas ou arrive bien après. C'est épuisant pour ceux à qui on demande de monter des projets et des dispositifs que l'on abandonne ensuite au profit de nouvelles priorités pour lesquels déjà on demande de nouveaux dispositifs et de nouveaux projets.

Il faut que la stabilité devienne la condition assumée de la réussite des autres objectifs. Tout le reste n'est que du vent !

Intervention de Jean-Michel Zakhartchouk

Et maintenant ? Dans la nouvelle conjoncture politique, on risque d'apporter à des questions qui perdurent de fausses réponses ou des réponses peu satisfaisantes. Par exemple, le président de la République aime à dire que la priorité au fond est que les élèves se lèvent quand le professeur entre en classe. Ça, c'est assez facile à réaliser, mais le vrai problème, c'est plutôt quand les élèves commencent à s'asseoir : comment susciter des échanges entre eux, faire en sorte qu'il s'écoulent, comment organiser les interactions, comme l'a dit Anne Armand ce matin. Il s'agit bien de faire travailler de façon réelle les élèves, c'est à dire les faire travailler pour apprendre et non pas seulement pour avoir le calme dans la classe...

Autre réponse : le soutien scolaire. *Les Cahiers pédagogiques* ont beaucoup travaillé sur l'aide aux élèves et vont publier un livre sur l'accompagnement à la scolarité. Mais est-ce que cela peut être « la » solution, surtout quand on dit que ce soutien est destiné « à ceux qui le veulent », alors que le problème se pose surtout pour ceux qui « ne le veulent pas ». Et le risque est qu'on élude la question de l'aide pendant le cours. Et par exemple, comment ne pas voir l'absence de réflexion dans les débats publics sur le contenu de l'aide, du soutien ? Comment

fait-on en particulier pour concilier aide et apprentissage de l'autonomie, comment aide-t-on les élèves « à se passer d'aide » ?

Troisième point : Ne réduisons pas la démocratisation à l'égalité des chances et à la méritocratie. Françoise Lorcerie a bien montré qu'il fallait mener de pair l'élargissement social des élites et la réussite de tous mais je constate tous les jours dans la classe combien il est plus facile de pousser les deux ou trois meilleurs, élèves en disant « Voyez, en ZEP, on fait des choses formidables » que de faire travailler tout le monde. C'est cela la véritable ambition pour l'école !

Je voudrais aussi remettre en cause l'idée d'effet d'entraînement du type Sciences Po : il existe mais il n'est pas automatique. Il peut y avoir aussi l'effet inverse dans la classe contre « le clan des intellos » et on peut renforcer les fractures si on ne travaille pas sur la constitution des classes. Par exemple quand on fait du théâtre, c'est tellement plus facile de le faire avec de bonnes classes où cela marche bien ou de le faire à l'extérieur dans des clubs avec des élèves volontaires plutôt que de choisir de le faire avec des élèves en difficulté . Il y a des choix à faire avec des problèmes de budget, d'emploi du temps, etc. L'effet d'entraînement donc n'existe que si on cultive l'assimilation et non pas la compétition.

Travailler sur la différenciation pédagogique nous paraît très important, même si ce mot est galvaudé et qu'on lui fait dire un peu n'importe quoi, un peu comme l'idée de socle commun qui a été souvent mal comprise. D'autant plus qu'en France on a souvent l'impression que ce qui existe dans les textes existe nécessairement dans la réalité. Le texte officiel ne crée pas la réalité. Je ne sais plus quel penseur a dit que les Français avaient la haine du concret et je crois que c'est un peu vrai. On préfère les proclamations, les mots, plutôt que de se battre sur le réel. (Entre parenthèses, est-ce pour cela que la gauche perd les élections ?).

Autre point qui revient dans les discours actuellement, l'obligation de résultats, l'efficacité. Evitons le caporalisme, nous dit-on (ce qui est déjà une rupture avec ce qu'on a connu précédemment), et jugeons les enseignants sur leurs résultats. Mais selon quels critères ? Sur le court ou le long terme ? Sur les résultats individuels ou au niveau de l'établissement ? Aux *Cahiers pédagogiques*, on pense qu'il ne faut pas éluder ces questions et que la recherche peut nous aider à trouver des critères d'efficacité, sans qu'on ait peur des remises en cause, même si les termes de formation et de recherche n'apparaissent guère dans les discours et problématiques actuels. Mais on en a vu d'autres et on continuera à être optimistes malgré tout et à préférer à l'image de Sisyphe, qui pousse son rocher en sachant qu'il va toujours retomber, la vision du Phoenix, qui renaît toujours de ses cendres.

Intervention de Nicolas Renard

J'interviens à la fois comme président de l'OZP et à titre personnel.

Un peu plus d'un an après la réforme des ZEP, il est encore difficile d'en faire le bilan. On constate de grosses lacunes, par exemple du côté des EP2, qui ont été mises en sommeil au profit des EP1. On a pu regretter également un recrutement précipité dans les réseaux Ambition réussite.

Néanmoins, il y a eu des avancées qui me semblent indéniables.

D'abord avec les 1000 postes, occupés parfois il est vrai par des néo-titulaires, mais la *Rencontre* que l'OZP a organisée cet hiver sur ce thème a permis de constater que la création de

ces postes avait entraîné une réelle créativité pédagogique et une mobilisation d'équipes et d'établissements sur le cœur du métier, qui est d'enseigner dans la classe, et pas seulement sur les dispositifs périphériques, le soutien, etc. Le fait qu'on ne sait toujours pas comment appeler ces enseignants constitue d'ailleurs un indice intéressant : enseignants référents, professeurs supplémentaires ? Ont-ils une fonction d'expérimentation ?

Sur le pilotage, on a constaté là aussi une avancée. Auparavant ni le ministre ni les recteurs ne prononçaient le mot, alors que 20% des élèves étaient en ZEP. Là, les inspections « se sont mouillées », on l'a vu avec ce rapport conjoint des inspections générales mais aussi avec la mobilisation des corps d'inspection et des IPR. Bien sûr, il serait facile de montrer que cela balbutie, qu'il y a des endroits où il ne s'est rien passé du tout, que les IPR souvent ne savent pas très bien comment se situer dans les RAR, mais il sont là et c'est nouveau.

Le lien entre les 1000 postes et l'implication des inspections me semble aller à l'essentiel et le fait que le pilotage, sur lequel l'OZP a beaucoup travaillé, se fasse autour de la question pédagogique me semble un point fondamental.

Et maintenant ? Parlons d'avancées plutôt que d'acquis mais, faisant écho aux préoccupations émises juste avant sur la continuité de l'action publique, j'espère qu'on va pouvoir consolider et élargir ces avancées et qu'on ne va pas bâtir un dispositif complètement différent en repartant à zéro.

Enfin, sur le débat autour du dilemme « aide à l'individu - aide au territoire », débat qui me paraît assez idéologique, il ne faut pas à mon avis tomber dans le piège de se focaliser de façon exclusive sur le territoire, les deux types d'action étant nécessairement liées et essentielles. Ce point devrait être l'un des chevaux de bataille de l'OZP ces prochains mois. On connaît en effet encore très mal les raisons pour lesquelles un enfant décroche, et, si on n'est pas capable à ce moment-là précis de trouver une réponse adaptée, on restera dans la même situation d'échec.

Je pense à un dialogue que j'ai eu récemment avec la brigade des mineurs et une assistante sociale à propos d'incidents survenus dans mon établissement. Il m'est apparu encore plus nettement que, dans des situations comme celles-là, toutes les personnes qui interviennent autour de l'enfant, y compris les pédagogues, doivent travailler ensemble de manière cohérente, en combinant la prise en charge individuelle (et aussi pédagogique) et la prise en compte du contexte d'un territoire de relégation et des représentations pernicieuses qu'il entraîne.

L'animatrice synthétise alors les approches des participants dans ce premier tour de table : l'organisation de l'Éducation nationale et les établissements de bassin, pour Pascal Bouchard, le pilotage, les indicateurs et la stabilité des équipes, pour Véronique Decker, la classe et les apprentissages, pour Jean-Michel Zakhartchouk, et la consolidation de la politique d'éducation prioritaire, pour Nicolas Renard. Le débat se poursuit, enrichi par les interventions de la salle [NDLR En raison de problèmes techniques d'enregistrement, le compte rendu des interventions dans la salle ne repose que sur des notes prises pendant la séance. Nous prions les personnes et organismes concernés de bien vouloir nous en excuser.]

Travailler ensemble

Un responsable de la Ligue de l'enseignement : Dans les établissements en ZEP, on constate depuis 25 ans une accumulation de pratiques et de démarches positives. Il faudrait avoir la capacité, encore plus en ZEP qu'ailleurs, de les garder en mémoire et de les transmettre comme des acquis. Les ZEP en ce domaine ont joué le rôle de défricheurs : si on repart à zéro à chaque fois et partout, cela finit par entraîner une perte de confiance dans le dispositif.

Par ailleurs, les ZEP et l'Education nationale ont joué un rôle déclencheur dans le développement d'une politique de « projet éducatif territorial ». Maintenant, la question est d'analyser ce que tous les acteurs, collectivités locales, associations, services publics, écoles et collèges peuvent faire ensemble pour que cela marche mieux, comment ils peuvent se mobiliser autour d'objectifs communs et définir ce que les uns et les autres font. Mettre l'approche territoriale de côté serait un non-sens.

Dans le domaine du soutien scolaire et de l'accompagnement par exemple, on devrait pouvoir discuter et décider ensemble de ce qui peut être internalisé et de ce qui peut être externalisé.

Prévention et remédiation

Une représentante du Centre Alain Savary souligne qu'on ne baisse les bras que lorsqu'on n'arrive plus à travailler aux deux niveaux : on est trop accaparé par la remédiation pour accorder suffisamment d'effort à la prévention.

Nicolas Renard : Quand je parlais d'agir au moment du décrochage, je pensais surtout à ce que l'on pouvait faire dans la classe. Pour les avoir expérimentés, j'ai pu voir toutes les « couches » de soutien qu'on rajoute pour les élèves. C'est catastrophique ! Un élève fait quelque chose en classe, ensuite, on l'aide à refaire ce qu'il a fait en classe, puis on recommence dans l'association de quartier. Il ne s'agit pas de faire de la prévention mais de travailler au cœur de l'organisation des apprentissages dans la classe.

Véronique Decker : On a parlé de ce qui s'est passé dans les RAR mais il faut aussi regarder ce qui s'est passé pendant ce temps-là en dehors des RAR. A Bobigny par exemple, nous avons perdu toutes les classes d'enfants de deux ans, toutes, et là on est bien dans le registre de la prévention. Idem pour les problèmes dentaires qui sont beaucoup plus fréquents en ZEP. Trois élèves ont été maintenus en CE1 par ce qu'ils souffraient tellement de dents cariées que cela les a empêchés d'apprendre à lire. Mais, comme ils n'accédaient plus à la CMU, parce que pour cela il faut être en situation régulière, ils n'ont pu être soignés.

Pendant que les RAR s'amusaient à faire joujou avec leurs assistants pédagogiques, chez nous on a nommé 4 néo-titulaires contre leur gré dans le collège, ce qui n'a pas apporté grand chose aux 128 enseignants déjà en poste (dont 80 néo-titulaires). On a enlevé aux EP2 ce qui relevait de la prévention : classes à deux ans, soutien, remplacement des postes et en formation (ceux qui aident les enfants à lire en grande section et en CP-CE1), et les moyens repris n'ont même pas été transférés dans les EP1.

A quel niveau d'organisation traiter les difficultés ?

Pascal Bouchard : Je suis d'accord avec ce que vous avez dit auparavant concernant la mutualisation, qui ne marche en effet que s'il y a d'autres choses à mutualiser que la misère ou la pénurie. A ce propos, je suis inquiet devant la façon dont la LOLF a été détournée de ses

principes qui étaient sains. Actuellement, on sait bien que rationaliser les moyens signifie se débrouiller pour faire avec moins, c'est scandaleux !

Je suis d'accord avec vous aussi sur la nécessité de la permanence de l'action publique, avec les formes de démocratie que cela suppose. Mais comment conjuguer démocratie et permanence ? Cela dépasse largement le débat sur la Vème ou la VIème république qui a été posé pendant la campagne électorale.

Par ailleurs, on voit bien qu'existe sur le terrain une profonde souffrance, manifeste, évidente, et qu'à entendre votre témoignage on ne peut être qu'accablé.

A propos des questions évoquées, l'appropriation et la généralisation des expérimentations réussies sur le terrain, la façon de faire travailler ensemble la brigade des mineurs et les enseignants, l'organisation de la prévention, les problèmes des dents cariées des enfants, tous ces problèmes ne peuvent plus être résolus par des circulaires générales, par des dispositifs nationaux ou par coup de génie de ministre ; ils ne peuvent l'être, dans le cadre d'un pilotage national et avec une volonté nationale, que par la coordination de gens de terrain réunis - j'y reviens - en établissements de bassin. Si le premier et le second degré se mettaient d'accord pour se donner quelques marges de manoeuvre et pour travailler avec les représentants des autres départements ministériels, police, justice, services sociaux et médicaux, je crois qu'il y aurait moyen de remédier à un certain nombre de difficultés, par exemple le problème de l'accueil des enfants handicapés dans les établissements scolaires, accueil qui ne peut pas vraiment fonctionner s'il n'y a pas un rapport de confiance établi de longue date avec la DDASS. Il manque un échelon dans ce domaine pour définir le handicap de tel enfant et les moyens supplémentaires que cela suppose – ou ne suppose pas, car il existe des enfants handicapés qui vont bien.

Jean-Mihel Zakharthouk : Des décisions nationales sont indispensables dans certains cas, par exemple pour donner un contenu différent au brevet des collèges qui permettrait à certains élèves d'apprendre un métier.

Pascal Bouchard : D'accord avec cette proposition mais cela ne peut marcher que s'il existe un relais sur le terrain, une organisation qui permette que cette décision ait un poids. Un fonctionnaire du ministère m'a dit à propos de Gilles de Robien - mais il visait aussi ses prédécesseurs – « il fait de la culture hors-sol ». Sans ces relais de terrain, on peut seulement faire des déclarations à la TV et dire qu'on a résolu les problèmes.

Aide à l'individu ou action territoriale ?

Un responsable syndical SGEN-CFDT reprend la dualité individu - territoire. La question est urgente et vraiment d'actualité car c'est le nouveau président de la République qui a ouvert le feu avec le débat sur la discrimination positive, thème repris également par l'Institut Montaigne. La question est en fait concrète et pas tellement idéologique. Ou bien les politiques sont centrées sur les populations et les territoires pris dans leur globalité et sous la responsabilité de la DIV et des services concernés, ou bien on considère que l'échec relève de la responsabilité de l'enfant et de sa famille. La loi d'orientation pour l'avenir de l'Ecole de Fillon ainsi que la loi de programmation sociale de janvier 2005 de Borloo théorisent ces orientations et remettent en cause des fondamentaux de l'éducation prioritaire, laquelle repose sur un projet interdégradés et un projet éducatif local. Avec ce nouveau système, les citoyens des quartiers ont vraiment des droits à perdre ! Notre revendication c'est l'égalité des droits et non pas l'égalité des chances. Cela doit devenir un vrai débat public. On a actuellement un détournement de l'éducation prioritaire au profit de la réussite individuelle « du » jeune. .

Un militant associatif (association Prisme) : Il faut développer une vision positive du territoire et des ressources que peut apporter une mobilisation des jeunes.

L'opposition individu - territoire est constitutive de l'éducation prioritaire. Un autre enjeu, idéologique, est l'opposition individuel - collectif.

Concernant les RAR, on peut regretter qu'il n'a y ait pas eu objectivation des critères et une consultation approfondie sur ce sujet.

Une militante d'association à Dammarie-les-Lys : Nous n'avons pas su rompre l'isolement des différents acteurs. Nous devons ensemble, entre partenaires, analyser les dysfonctionnements de l'accompagnement à la scolarité, du côté de l'institution, du côté de l'association, dans le « petit accompagnement » ou le « super accompagnement ». Cela comprend également des enjeux financiers.

C'est vrai, nous nous n'avons pas été des transmetteurs. Etait-ce le rôle des IUFM ?

Concernant l'aide à l'individu, je précise que des médiateurs relais sont venus pour nous demander des noms de familles à problèmes. Attention au risque de stigmatisation !

Les critères et les moyens

Un responsable syndical SNES : Avec les critères RAR, plus de 200 établissements, pour une raison ou pour une autre, ont été éliminés de la liste. A Rennes par contre, on voit que deux établissements RAR ne répondent pas aux critères.

Concernant les moyens, les 1000 postes ont été pris sur les crédits actuels et on n'a pas créé de service à plein temps (au maximum un mi-temps de service en classe constituée). On aurait pu utiliser ces crédits pour soulager les effectifs ou attribuer des décharges de service pour une vraie politique de concertation permettant de mettre en œuvre les projets et de modifier les pratiques. Au lieu de cela, des établissements ont reçu deux référents et ont perdu quatre enseignants ordinaires.

Par ailleurs, les personnels sont absents du comité exécutif. Il n'est pas prévu de concertation préalable avec l'ensemble des personnels pour aboutir à un diagnostic partagé.

Il faut élaborer des réponses pour améliorer les conditions de travail et stabiliser les personnels au lieu de distribuer des primes et des points de mutation.

Quant aux effectifs des classes, leur diminution est une condition nécessaire, mais pas suffisante, de la réussite, à laquelle il faut ajouter un temps hors de classe pour la concertation.

La déssectorisation

Le CAREP de Paris se demande quel sera l'impact des mesures phares d'assouplissement ou de suppression de la carte scolaire sur les ZEP.

Véronique Decker : La déssectorisation n'assure pas la mixité sociale. J'ai l'impression que si des chefs d'établissement ont le choix entre Abdel Aziz et Marie-Charlotte, ils choisiront cette dernière. On va se refiler comme une patate chaude les élèves africains. Avec la sectorisation, qui assigne un établissement à chaque enfant, on avait au moins la certitude que chaque enfant serait accueilli dans son quartier. Là-dessus, on est déjà en recul puisque des communes refusent de scolariser certaines catégories d'élèves : enfants de sans-papiers, de SDF, etc.

Pascal Bouchard : Je perçois deux dangers dans la déssectorisation :

1- la mise en concurrence des établissements scolaires plutôt que la recherche du bien commun que représentait quand même l'école, c'est-à-dire la façon dont la nation imagine son

avenir, les programmes définissant – ou devant définir - ce que doit être l'honnête homme du XXIème siècle. Si les établissements règlent leur politique en fonction des desiderata des parents de la petite et moyenne bourgeoisie, nous n'avons plus une réflexion commune sur l'avenir de la nation et cela me paraît extrêmement grave.

2 – la judiciarisation progressive des rapports des parents avec l'Ecole. La Justice a eu déjà a trancher sur une plainte de parents pour un échec au bac du, disaient ceux-ci, a l'absence du prof de maths (qui en fait était en grève). Pour l'instant, les juges n'ont pas placé la question sur le terrain pédagogique et ne reprochent pas a l'Education nationale d'avoir par exemple embauché un enseignant incompetent qui n'a pas réussi a apprendre à lire un texte simple à tel enfant à la fin du CE1. Mais cela viendra et ce jour-la l'Education nationale aura de gros problèmes a résoudre. Elle doit s'y préparer.

Jean-Michel Zakhartchouk : Je crains surtout qu'on nomme un ministre qui ne sache pas donner envie d'enseigner en ZEP. Le rapport de Xavier Darcos au candidat Sarkozy [NDLR le nom du futur ministre n'était pas connu lors de la journée OZP] ne parle que de primes et de l'accession à l'ordre du mérite des meilleurs.

Nicolas Renard clôt la table ronde en donnant rendez-vous aux prochaines *Rencontres de l'OZP* - et à leurs comptes rendus sur le site –, qui ne manqueront pas de revenir sur les différentes questions évoquées.

Compte rendu rédigé par Jean-Paul Tauvel