

--Les Actes des Journées de l'OZP-----

OZP
Association
Observatoire des zones prioritaires
15 place d'Aligre
75012 PARIS
06 43 78 69 03
secretariat@association-ozp.net
www.association-ozp.net

Des réussites remarquables et quotidiennes en éducation prioritaire

ACTES DE LA JOURNÉE NATIONALE DE L'OZP
Paris, samedi 29 mai 2010

Sommaire

INTRODUCTION, par Pierre Mongénie, proviseur de l'école supérieure des arts appliqués Duperré2

EXPOSE : Education prioritaire : des réussites confrontées, par Françoise Lorcerie, IREMAM-CNRS 4

Atelier n°1 : Réseaux, pilotage, partenaires. Comment travailler ensemble ?
Animateur : Didier Bargas (IGAENR)20

Atelier n°2 : La réussite dans les apprentissages : une ambition collective. Trois exemples. Animateur : Nicolas Renard (OZP).....26

Atelier n°3 : Les professeurs d'appui (ou référents) et les réussites en Réseau Ambition Réussite. Animateur : François-Régis Guillaume30

Note : Le texte de l'exposé de Stéphane Bonnery « Partir des élèves tels qu'ils sont » ne nous est pas parvenu.

INTRODUCTION

*par Jean-Pierre Mongénie,
Proviseur de l'Ecole supérieure des Arts appliqués Duperré*

L'OZP remercie vivement monsieur Mongénie d'avoir gracieusement accueilli, pour la deuxième année consécutive, sa Journée nationale 2010 dans les locaux de l'Ecole supérieure des Arts appliqués Duperré, 11 rue Dupetit-Thouars, 75003 Paris.

En introduction à la Journée, Jean-Pierre Mongénie a présenté rapidement son établissement.

L'ESAA Duperré est l'une des trois écoles d'arts appliqués gérées par la ville de Paris, avec l'Ecole Boule (métiers d'art, architecture intérieure et design) et l'Ecole Etienne (arts et industries graphiques).

Elle est spécialisée dans le design de mode et le textile.

Elle a le statut original des OPLM municipaux mais ses personnels enseignants sont sous statut Education nationale.

Les formations proposées aux étudiants vont du bac + 1 ou 2 à la licence professionnelle (en lien avec l'université de Marne-la-Vallée) et au-delà.

L'Ecole Duperré se développe à l'international dans le cadre des programmes Erasmus.

Le maître mot de l'école est la créativité et sa réputation est déjà bien assise. Le recrutement est national et chaque année 7 500 candidats environ briguent l'une des 250 places offertes.

Deux journées Portes ouvertes sont organisées un vendredi et un samedi fin janvier.

INTERVENTION

Education prioritaire : des réussites confrontées

***Françoise Lorcerie,
IREMAM-CNRS***

La question des réussites en éducation prioritaire comporte beaucoup d'inconnues. Pour cet exposé, l'orientation choisie est un centrage sur l'action des professionnels pour adapter leurs pratiques aux besoins cognitifs repérés chez les élèves. La formule "réussites confrontées"(1) exprime l'idée que les réussites en éducation prioritaire résultent d'une confrontation à l'adversité.

Pour préparer cet exposé très nourri, François Lorcerie a complété ses informations préalables par des entretiens avec des protagonistes de l'éducation prioritaire ayant des statuts différents, de sorte à obtenir des points de vue différenciés sur la réussite qui peut s'y construire et les obstacles qu'elle rencontre.

Il n'est pas banal de poser la question de la réussite des ZEP, comme y invite l'OZP cette année. La question typique de la sociologie de l'éducation, depuis Bourdieu, est celle de l'inégalité – est-ce qu'on analyse l'égalité ? – et celle des difficultés des élèves de milieux populaires. De plus, s'agissant de l'éducation prioritaire, c'est le manque de réussite qui est l'effet général statistiquement renseigné. La première étude d'évaluation de l'effet ZEP, due à Denis Meuret, en 1994, concluait que pour la plupart des catégories d'élèves, le fait d'être scolarisé en ZEP était associé à des résultats inférieurs à ce qu'auraient été leurs résultats hors ZEP..., sauf pour les meilleurs élèves(2). Et les dernières évaluations dont on dispose (sur le panel 1995-2002 de la DEP) n'infirmes pas ce résultat(3). La question posée par l'OZP invite donc à se placer en rupture avec le pessimisme ambiant quand on évoque l'éducation prioritaire : l'idée de souffrances, de vanité des efforts, le côté " barrage contre le Pacifique " de la politique d'éducation prioritaire. Dans la difficulté, il y a des réussites et leur analyse nous importe.

Néanmoins la question des réussites est complexe. Elle peut concerner les dimensions terminales de l'éducation prioritaire. C'est à ce niveau que la question des résultats de l'éducation prioritaire est posée lorsqu'elle l'est : les résultats des élèves, le climat des écoles et établissements, leur réputation, les liens avec le quartier, les pratiques pédagogiques. Mais la question concerne aussi des dimensions non terminales : le pilotage de la politique d'éducation prioritaire par le ministère, les rectorats, les liens entre rectorats et inspections académiques, les liens

¹ La formule est empruntée à Nathalie Martinez, psychologue, qui a donné ce titre à sa thèse sur la réussite scolaire des filles issues de l'immigration maghrébine Voir son article " La réussite scolaire chez les adolescentes d'origine culturelle différente : comparaison intergroupe ", Bulletin de psychologie (446), mars-avril 2000, p. 269-271.

² Denis Meuret, " L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges ", Revue française de pédagogie (109), 1994, p. 41-64.

³ Y. Brinbaum, A. Kieffer, " Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat: différenciation et polarisation des parcours ", Population (64-3) 2009, p. 561-610.

entre inspecteurs de l'Education nationale et principaux de collège, co-présidents des RAR, etc. A cet égard, une inconnue majeure de l'éducation prioritaire est sa variation locale. Aletta Grisay souligne qu'il y a en France une variation très importante entre établissements du point de vue des résultats des élèves et du climat, avec semble-t-il moins d'amortisseurs des variations locales que dans d'autres pays⁴. Mais cette variation est mal connue. Par ailleurs, on ne sait rien des bénéfices scolaires que tirent les enfants d'actions spécifiques dont ils peuvent bénéficier en ZEP, telles les Clubs Coup de pouce en CP, par exemple (dont les effets immédiats sont décrits). Conservent-ils un avantage en fin d'école primaire, en fin de collège ? Renseigner ces questions supposerait un suivi longitudinal par type d'action, qui n'a jamais été effectué⁽⁵⁾. Autrement dit, on ne sait rien de précis sur ce qui pourrait être le premier indicateur des réussites en éducation prioritaire, à savoir les résultats des élèves qui ont effectivement bénéficié d'actions typées éducation prioritaire, – ce qui est loin d'être le cas de tous les élèves inscrits dans des établissements de l'éducation prioritaire.

La question des réussites en éducation prioritaire comporte donc beaucoup d'inconnues. Pour cet exposé, l'orientation choisie est un centrage sur l'action des professionnels pour adapter leurs pratiques aux besoins cognitifs repérés chez les élèves. La formule " réussites confrontées "(6) exprime l'idée que les réussites en éducation prioritaire résultent d'une confrontation à l'adversité. Sans anticiper sur l'analyse, on verra que les routines établies dans le système scolaire doivent être bousculées dans l'éducation prioritaire pour qu'il y ait une chance de réussites⁽⁷⁾. Une partie de notre analyse consistera à se demander comment cela advient dans un secteur, et comment le cas échéant cela se perd.

Pour préparer cet exposé, j'ai complété mes informations préalables par des entretiens avec des protagonistes de l'éducation prioritaire, en ciblant sur l'idée de réussite. Je tiens à remercier particulièrement ici l'équipe du collège Jacques Prévert et celle du collège Elsa Triolet à Marseille qui m'ont longuement reçue. J'ai eu également des entretiens avec des acteurs de l'éducation prioritaire ayant des statuts différents, de sorte à obtenir des points de vue différenciés sur la réussite qui peut s'y construire et les obstacles qu'elle rencontre : M. Desvaux, IPR Lettres, qui intervient en appui à l'éducation prioritaire, Mme Claude Castella, chargée de mission au cabinet du recteur d'Aix-Marseille, lequel a une politique active en matière d'éducation prioritaire, M. Jean-Luc Vialla, principal du collège Vallon des Pins à Marseille, ainsi que Mme Monique Sassier, IGAEN et médiatrice de l'Education nationale. Enfin j'ai une gratitude particulière pour Emmanuel Rouault, professeur de mathématiques et professeur référent dans un collège de la grande banlieue parisienne, qu'on appellera Frassy. Il m'a reçue et m'a confié le rapport d'activité qu'il

⁴ A. Grisay, " Que savons-nous de l' " effet établissement " ? ", in G. Chapelle & D. Meuret, Améliorer l'école, op. cit., p. 215-230.

⁵ Voir APFEE (association qui promeut et encadre la formule des Clubs Coup de pouce) Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ? éd. Aléas, Lyon, 2010. Les évaluations annuelles du dispositif sont détaillées, mais on n'a pas à ce jour d'évaluation longitudinale.

⁶ La formule est empruntée à Nathalie Martinez, psychologue, qui a donné ce titre à sa thèse sur la réussite scolaire des filles issues de l'immigration maghrébine Voir son article " La réussite scolaire chez les adolescentes d'origine culturelle différente : comparaison intergroupe ", Bulletin de psychologie (446), mars-avril 2000, p. 269-271.

⁷ Le point de départ est donc l'idée d'un ordre scolaire défectueux en général. Voir notre chapitre sous ce titre dans S. Broccolichi, C. Ben Ayed, D. Trancart, coord., Ecole, les pièges de la concurrence, La Découverte, 2010 (à paraître en septembre)

avait rédigé en vue de son inspection, en acceptant qu'il soit divulgué. Comme on va le voir, son expérience propre a largement contribué à nourrir l'argument qui va être développé.

Cet argument sera en deux temps. J'évoquerai d'abord le cas du collège de Frassy, dont on peut reconstituer assez précisément l'histoire depuis sa fondation, une histoire où les hauts sont aussi spectaculaires que les bas, ce qui permet de dégager des hypothèses sur les facteurs de la réussite ou de l'échec. Dans un deuxième temps, on cherchera à extraire de ce cas et d'autres des généralisations sur les " réussites confrontées " en éducation prioritaire.

1. Un cas d'école, le collège de Frassy.

Ce collège a été fondé en 1977, pour desservir un nouvel ensemble urbain qui associait un ancien " village " et une nouvelle ZAC créée pour loger les employés de l'industrie automobile à proximité, industrie qui allait bientôt être touchée par la crise. Ce territoire demeure aujourd'hui très marqué par la pauvreté, la pluralité des origines, et la mobilité transnationale : les habitants de la ZAC sont en majorité étrangers⁸, pour la plupart originaires du Maghreb ainsi que d'Afrique subsaharienne et d'Asie. Il se trouve que la trajectoire du collège est intégralement connue, sans discontinuité sur plus de trente ans, grâce à un travail d'archives mené par Brigitte Larguèze⁹, complété par des entretiens qui permettent de couvrir toute la période. L'histoire du collège présente trois phases très contrastées, la phase de lancement avec l'installation d'un collectif de travail amenant les élèves à un niveau de réussite exceptionnel, une phase de dégradation jusqu'à un niveau d'échec également exceptionnel, puis une phase de reprise amorcée.

Les 16 premières années : " esprit pionnier " et expérimentation pédagogique

Le collège est ouvert par un jeune principal passionné de pédagogie, qui inscrit son action dans la durée. Il va rester 16 ans dans le poste, jusqu'en 1993, date de l'ouverture à Frassy d'un second collège qu'il a pendant plusieurs années essayé d'empêcher. Les témoignages soulignent " l'esprit pionnier " qui règne dans les années quatre-vingt, effet du contexte – la création d'une ville nouvelle – et de l'arrivée de jeunes enseignants qui vont très largement adhérer aux orientations données par le principal. Ce qui est nommé rétrospectivement " l'esprit pionnier " se manifeste dans des activités à caractère social destinées à la population du quartier. Des cours d'alphabétisation sont proposés aux parents après les heures de classe, ils peuvent aussi trouver au collège une aide pour leurs démarches administratives. Rappelons que la politique de la ville ne sera structurée qu'en 1990. A la fin des années 1970 et durant les années 1980, ces questions sont largement renvoyées au bénévolat ou au militantisme associatif. Le collège prend sa place dans cette configuration.

Mais c'est surtout dans l'action pédagogique que le collège multiplie les initiatives, sous la houlette du principal.

" Ce même esprit pionnier était à l'œuvre dans les nombreux projets mis en place au collège à l'initiative du chef d'établissement dont l'objectif était de fournir à " tous " les élèves des modes d'apprentissage performants et adaptés au niveau de chacun pour

⁸ En 1999, on y comptait 54% d'étrangers.

⁹ Voir son chapitre " Splendeur et déclin d'un collège déshérité des Yvelines ", dans S. Broccolichi, C. Ben Ayed, D. Trancart, coord., Ecole, les pièges de la concurrence, op. cit.

dépasser les situations d'échec. Passionné par les théories pédagogiques innovantes ou peu connues, ce principal sut communiquer son enthousiasme et sa détermination à une majorité d'enseignants. Ceux-ci formèrent des groupes de travail afin de participer collectivement à la création de supports permettant la mise en pratique de nouvelles actions pédagogiques. L'ensemble des projets furent assurés par plus d'une quarantaine d'enseignants sur soixante concernés ¹⁰.

Autrement dit, le principal a su créer dans l'établissement un collectif de travail impliquant les deux-tiers des enseignants affectés à Frassy (une proportion très importante au regard de l'habitude), dont les membres acceptent de réguler collectivement leurs pratiques professionnelles selon des démarches différentes ("des groupes de travail"), mais avec une visée commune, faire apprendre tous les élèves, "dépasser les situations d'échec". Une documentaliste arrivée dans le collège en 1984, sept ans après l'ouverture, avec dix ans d'ancienneté à Paris comme remplaçante, témoigne de son ébahissement :

"J'ai été très impressionnée par le jour de la pré-rentrée, je n'avais jamais vu ça et je ne l'aurais jamais imaginé. De 9h à 10h, discours du principal, pas 10 minutes mais une bonne heure au moins. Distribution de photocopies d'une bonne dizaine de documents : projet d'établissement "Habiter sa langue", projet expérimentation pédagogique comme ci, comme ça, PEI [méthode Feuerstein], informatique, les Sapom [Solidarités Actives Positives Mutuelles] qui revenaient à tout bout de champ et semblaient lui tenir particulièrement à coeur.

Je n'avais encore jamais vu cette énergie, cet enthousiasme, ce niveau de réflexion. Je n'étais pas au bout des surprises. L'après-midi, réunions dans les salles de classe. Mes expériences à Paris ne m'avaient pas habitué à la moquette au sol ni aux peintures impeccables. Le collège en ZEP, dans une cité à la triste réputation, était d'une propreté étonnante. Et alors là, j'ai eu du mal à suivre. Apparemment, il y avait des équipes de profs qui travaillaient en équipes!!!

La salle des profs me laissait bouche bée. Partout où j'étais passée, c'était les jérémiades genre "le niveau baisse", le mépris ou l'indifférence parfois aussi la colère. Là, pour la première fois, je n'entendais le plus souvent que des réflexions positives, attendries, inquiètes ou amusées. Tous les profs me semblaient sortir d'une autre planète : investissement incroyable, conversations continues autour des élèves et les stratégies à mettre en place pour débloquer leur inertie, réunionite aiguë pour parler des groupes et, à l'intérieur, de chaque individu ; élaboration de projets ... ça fusait de partout avec de solides bases théoriques aussi bien en pédagogie que dans chaque spécialité. Deux groupes se distinguaient [ceux qui travaillaient autour de l'informatique, à l'aide de logiciels de remédiation qu'ils fabriquaient eux-mêmes, et ceux qui étaient impliqués expérimentalement dans le PEI].

Toutes ces formations, ces recherches entraînaient une curiosité des enseignants vers la recherche pédagogique et les apports théoriques. Je n'ai jamais vu ailleurs une bibliothèque à l'usage des profs qui répertorie autant de livres de pédagogie que celle que je constituais peu à peu sur les conseils du principal [...]

[II] intervenait sur tous les fronts, prenant et assumant toutes sanctions et exclusions lorsqu'il les jugeait nécessaires. Les enseignants lui étaient gré de son indéfectible soutien en cas d'entorse à l'ordre scolaire ¹¹.

¹⁰ B. Larguèze, op. cit.

¹¹ Témoignage recueilli par B. Larguèze, op. cit.

Le témoignage de cette documentaliste est crucial pour notre question car, arrivant dans un système qui fonctionne, elle saisit d'emblée les principes de ce fonctionnement, en quoi ils s'écartent de ce qu'elle a connu jusqu'alors. Avant qu'elle n'entre dans la sociabilité du collège, cela lui saute aux yeux et elle s'en souvient seize ans après, en entretien. Le témoignage s'ouvre sur l'investissement du chef d'établissement, qu'elle appelle " le principal historique ". Elle souligne le leadership pédagogique qu'il affiche d'entrée de jeu, et qu'il exerce au quotidien : ce thème est repris lorsque le témoin aborde la question de son rôle propre, constituer une bibliothèque : sur l'instigation du principal, la partie destinée aux enseignants comprendra autant de " livres de pédagogie " que possible. Le témoin restitue ensuite le " discours d'arrière-plan " des enseignants, celui qui n'est pas public mais fait consensus et scelle l'entente morale du " corps ", et cela aussi l'étonne. Même en coulisses, on parle pédagogie et apprentissages entre professeurs. Autrement dit, l'éthique professionnelle est réellement la base d'entente des enseignants (il faut nuancer : d'une majorité d'entre eux ; le témoignage ne dit rien de la minorité qui n'adhère pas à ces idées, mais on comprend qu'il y a peu de conflictualité de ce côté). L'extrait se termine par une notation qui suggère qu'un lien de confiance global unit le principal aux enseignants. C'est qu'il exerce son autorité sur les élèves et sanctionne autant que de besoin. Il est la cheville ouvrière d'un " ordre scolaire " au service de la finalité pédagogique, et cette finalité a suffisamment de prégnance dans tout l'établissement pour légitimer la discipline requise de la part des élèves.

Les résultats sont au rendez-vous, remarquables. Alors que l'ensemble des élèves, même ceux en grande difficulté, sont accueillis dans les sixièmes ordinaires, le taux d'orientation en filière courte en 5ème baisse régulièrement, tandis que le score au brevet est supérieur à la moyenne départementale, pour des élèves dont le milieu social est en moyenne nettement plus défavorisé que la moyenne départementale.

La déstabilisation et la chute.

La déstabilisation survient avec la construction sur Frassy d'un deuxième collège, dont le principal et l'équipe ne voulaient pas, pressentant qu'elle allait mettre à mal la dynamique de mixité, maintenue grâce à la vigilance et à l'investissement de tous les instants. Le collège, construit pour 600 élèves, touchait aux 800, il fallait construire un nouvel équipement. Mais pas sur Frassy, plaidait le collège. En 1993, le deuxième collège ouvre, il est plus loin des cités populaires que le premier mais proche du village. Le principal demande sa mutation. Il est remplacé par quelqu'un qui répond moins aux attentes.

Le noyau de professeurs très investis demeure. C'est à ce moment-là qu'arrive dans l'établissement un tout jeune professeur de mathématiques qui est aujourd'hui, dix-sept ans après, professeur d'appui du réseau Ambition réussite et principal porteur de la stratégie pédagogique du RAR. C'est son premier poste fixe. Il vient de Nantes où il a fait son stage IUFM. Selon son témoignage aujourd'hui, il s'est tourné vers le professorat parce que la crise économique rendait aléatoire son projet initial d'ingénieur, sa formation IUFM ne l'a pas vraiment intéressé, et rien dans son passé ne l'a familiarisé avec ce qui l'attend à Frassy. Il parle de découverte, tant au plan humain qu'au plan pédagogique. Il y avait " une place dans les projets " pour les nouveaux arrivants, dit-il, et toute une vie amicale se développait autour de l'action pédagogique – déjeuners ensemble, échanges –, avec un " dynamisme très fort ", comparativement à ce qu'il avait connu dans son stage IUFM. Lui qui n'avait aucune orientation vers la pédagogie auparavant, contracte le virus à ce moment-là, il va participer avec enthousiasme au projet du collège et va compléter par lui-même à l'université sa formation pédagogique.

Pourtant la communauté d'établissement, mobilisée sur l'apprentissage des élèves et la correction de leurs insuffisances, s'étirole. Les difficultés s'accumulent à mesure que la régulation à l'échelle de l'établissement se fait moins efficace. Or aucun relai ou accompagnement n'est assuré par la chaîne hiérarchique (inspection pédagogique ou hiérarchie administrative). "La réponse de l'institution ne sera jamais à la hauteur de la gravité des faits rapportés, résume B. Larguèze. Et de noter : tous les témoignages ont exprimé un même mélange d'amertume, de ressentiment, de colère concernant le long processus de dégradation dont cet établissement a été l'objet." Le détricotage des rouages montés précédemment est progressif, – et pas total puisqu'il reste encore aujourd'hui quelques acteurs de la dynamique passée, qui ne vont pas baisser les bras. Mais on peut parler de chute pour le collège. Elle va se poursuivre durant dix ans, scandée par des événements repères.¹²

- C'est d'abord la grave agression d'un surveillant dans la cour du collège. La régulation interne ne fonctionne pas. Les enseignants se mettent en grève, réaction inédite jusque là, et une journée " école morte " est organisée dans le primaire en solidarité avec le collège, preuve que l'inquiétude est grande désormais sur l'avenir du service public de l'école dans ce quartier.

La décision est prise de surélever les grilles d'enceinte du collège.

- L'opposition se durcit entre la fraction des enseignants qui portent les projets collectifs et la direction. Les projets sont aussi moins nombreux, du fait des départs des enseignants concernés et de l'affaiblissement des marges de manœuvre financières du collège. En effet, les effectifs baissent dramatiquement. Deux ans après l'ouverture du second collège, les effectifs du collège 1 ont chuté de moitié : il n'a plus que 468 élèves. Du coup, la DHG baisse, et les expérimentations pédagogiques sont limitées. En 1996, une seule pratique spéciale demeure : les élèves en difficulté sont regroupés en petits groupes (et non dans des classes spéciales) et ils reçoivent un soutien en français et en mathématiques.

- A la fin de cette année 1996, le principal qui a succédé au " principal historique " part en retraite. A partir de là, en quatre ans, cinq principaux et adjoints vont se succéder, ce sont souvent des faisant fonction. Le fossé se creuse entre enseignants et équipe de direction. Les enseignants multiplient les grèves pour protester contre les actes délictueux d'élèves, l'anomie s'affirme dans l'établissement. Sa réputation " est en berne ".

- Les résultats sont en baisse constante, au Brevet mais aussi dans les évaluations en début de 6ème, ce qui suggère que la dégradation endogène du collège se cumule avec la dégradation de son recrutement en amont. On peut penser que le collège 2 appelle (de facto) les meilleurs élèves du bassin, le collège 1 n'étant plus que l'établissement par défaut. Cela accentue la fuite des familles et la baisse des effectifs.

- A la rentrée 1999-2000, le collège connaît le comble de la négligence administrative : le personnel de direction, d'administration et de vie scolaire est entièrement renouvelé à l'exception de la secrétaire d'intendance. Beaucoup, parmi les nouvellement nommés, sont des sortants de concours tandis que les deux CPE sont des maîtres auxiliaires " faisant fonction ". Quelques mois plus tard démarrent des travaux de rénovation indispensables mais qui vont totalement désorganiser la

¹² Cette évocation s'appuie à nouveau sur l'enquête de Brigitte Larguèze, op. cit., ainsi que sur le témoignage du professeur d'appui du RAR (avril 2010)

vie pratique du collège (préfabriqués ajoutés, mal isolés, bruits de chantier...). A la fin de l'année, dix enseignants parmi les plus investis demandent leur mutation. A la rentrée 2000-2001, on compte 14 nouveaux nommés dont 10 néo-titulaires ; les caillassages de la salle des professeurs deviennent monnaie courante, le collège va à vau-l'eau.

●En 2001-2002 s'observe une réaction. Elle vient des acteurs politiques. Le député maire et le GPV lancent un Observatoire des parcours scolaires, avec le consentement du bout des lèvres de l'éducation nationale. En 2002-2003, sur la base des premiers constats de l'Observatoire, qui sont désastreux, le GPV interpelle l'EN. A la rentrée 2003, l'IA adjoint se déplace à la rencontre du collège et des partenaires. Il dispense un discours où il dénie la réalité du marasme scolaire révélé par l'Observatoire. Les partenaires et les professeurs sont indignés. Certes, dit-il en substance, il s'agit d'un secteur défavorisé socialement, mais les attributions de moyens en personnels en tiennent compte. Quant à l'action des professionnels et aux résultats des élèves, il ne faut pas les dénigrer, au contraire il convient de saluer les réussites en vue d'améliorer l'image du collège et de rétablir davantage de mixité sociale. Il met en exergue le fait que deux élèves du collège ont obtenu une récompense académique décernée aux élèves ayant obtenu plus de 15 de moyenne au DNB.

En réalité, l'argument ne trompe personne. C'est grâce à leurs notes au contrôle continu que la moyenne générale de ces deux élèves dépasse 15. Et surtout, ce sont les deux seuls élèves du collège à dépasser la moyenne au DNB. 70% des élèves ont obtenu une note inférieure à 5 sur 20 aux épreuves de Mathématiques et de Français, alors qu'en moyenne nationale, les élèves des groupes sociaux les plus défavorisés socialement obtiennent entre 7 et 8 à ces épreuves.

Vers un nouvel essor de l'initiative pédagogique à Frassy ?

La formule des RAR, combinée localement avec l'Observatoire des parcours scolaires et son potentiel d'objectivation des résultats des élèves, ouvre l'espoir d'un nouvel essor de l'action pédagogique à Frassy.

Le développement qui suit repose sur le témoignage du professeur de mathématiques devenu professeur d'appui du RAR de Frassy en 2006, après avoir vécu la totalité de la période maudite sans demander sa mutation. Ce collègue est très discret sur la période de chute du collège. On comprend dans ses propos que certains membres de l'équipe pédagogique ancienne ont survécu à la dégradation par "attachement aux élèves" et par intérêt pédagogique. Par exemple, il explique comment il est arrivé par lui-même, durant cette période, à penser un autre régime de l'évaluation des élèves et à y amener certains de ses collègues, soit débutants soit plus anciens :

[L'évaluation critériée ?] " Tout le monde connaît, mais tout le monde ne met pas en application, c'est là où ça coince. J'ai commencé cela il y a dix ans. C'est moi qui ai proposé au collège l'évaluation par compétences. J'avais emmené un certain nombre de collègues là-dessus

Comment vous y étiez arrivé vous-même ?

Tout seul, par la simple réflexion sur ce que veut dire la note

Et comment êtes-vous arrivé à communiquer l'idée à d'autres ?

On était sur un projet pédagogique transdisciplinaire de niveau, on travaillait des compétences transdisciplinaires sur deux heures par semaine. C'est plus facile que de commencer par les disciplines. Après, ça amenait beaucoup d'enseignants qui n'étaient pas stabilisés dans leurs pratiques.

Les résistances ont été du côté des enseignants qui commençaient à respirer un peu, car les cinq premières années en ZEP sont très difficiles. Il faut déjà installer son autorité, faire ses cours. Ils ont peu de temps parce qu'en fait ils sont souvent investis dans plein de projets

Qui se font concurrence ?

Non, ça leur mange du temps, les cinq premières années sont des années d'investissement. Donc si au bout de cinq ans, on leur dit on va tout remettre en question, ils résistent. Alors que les gens qui ont dix ans, ils disent oh oui, ça va être marrant ”

La réforme de 2006 arrive dans ce contexte. Elle leur redonne de l'espoir, renforce des idées qu'ils ont eues auparavant, comme l'idée faire au collège des “ pôles ” en intersection sur deux ou trois disciplines (pôle scientifique, pôle linguistique, pôle littéraire). Elle apporte aussi des moyens humains pour favoriser les dégroupements ou les co-animations, en même temps que la réforme du socle incite à travailler sur les compétences fondamentales. Ils s'en emparent, toujours avec un faible soutien de l'équipe de direction (“ on sent que quand ils arrivent [les principaux et leurs adjoints], ils savent qu'ils vont repartir ”), mais avec un accompagnement désormais plus fort de la hiérarchie académique, et l'opportunité de travailler sur la liaison avec l'école primaire. Leurs jeunes collègues, bien que “ nomades ”, suivent : “ il y a toujours une implication assez grande [des jeunes], malgré tout ”, note ce collègue.

Il se porte candidat au poste de professeur d'appui. C'est lui qui énonce ce qui sera le “ fil rouge ” du projet collectif dans ce RAR. Cette ligne d'action est empruntée à l'équipe ESCOL de Paris 8, en particulier aux travaux d'Elisabeth Bautier, chez qui ce professeur est allé faire un master de formateur. L'idée clé est que les élèves se voient souvent proposer à l'école, à tous les niveaux, des exercices dont ils ne saisissent pas le sens cognitif. Dès lors ils s'égarent dans des efforts qui ne sont pas orientés sur les apprentissages eux-mêmes. Il faut donc prioritairement lever les malentendus des élèves concernant les apprentissages dans lesquels les enseignants les engagent, les professeurs doivent expliciter ce qu'il s'agit d'apprendre (par exemple par des “ entretiens d'explicitation ”), de sorte à ce que tous donnent du sens aux apprentissages scolaires. Il est bon de commencer le plus tôt possible, dès la maternelle. C'est pourquoi ce collègue (bi-admissible à l'agrégation de mathématiques) s'est arrangé un mi-temps complet sur le premier degré dont une part en GS, l'autre mi-temps étant consacré au second degré. Sa collègue, professeur d'appui issue du premier degré, fait de même.

La principale modalité de l'action spéciale mise en place consiste en un système de modules en enseignement massé dès la grande section de maternelle, puis à tous les niveaux de l'école primaire :

Extraits du rapport d'activité du professeur, mai 2010¹³ : Ces modules sont directement inspirés des MACLÉ (Modules d'Approfondissement des Compétences en Lecture et en Écriture). L'idée de départ est de masser dans le temps des séances d'approfondissement de compétences déterminées à partir d'évaluations diagnostiques. Des groupes de compétences (de 4 à 8 élèves) sont constitués et un travail est engagé tous les jours de la semaine à raison d'une heure à une heure et demie par jour d'école¹⁴.

¹³ L'intégralité du rapport d'activité est sur le site de l'OZP.

¹⁴ Le travail de tous les groupes se fait en parallèle, ce qui est possible grâce aux moyens humains prodigués par la politique des RAR.

En amont du déroulement des modules, le travail préparatoire porte sur l'analyse des apprentissages essentiels défaillants à chaque niveau, ils formeront le noyau cognitif du module ;

sur la programmation des modules dans l'année à chaque niveau ;

la constitution des petits groupes d'élèves sur la base de leurs profils à l'égard des apprentissages travaillés ;

et la mise au point avec les enseignants et les assistants pédagogiques des " gestes professionnels " d'explicitation qu'ils devront avoir en direction des élèves durant le module. Cette préparation est longue, elle coordonne les acteurs de tous statuts dans le RAR : IEN, coordonnateur (secrétaire exécutif), enseignants des classes concernées, assistants pédagogiques, à l'initiative du professeur d'appui :

Chacun des modules proposé répond à des compétences et des champs d'apprentissage repérés comme défaillants au regard des évaluations nationales ou d'évaluations de circonscription des années précédentes.

Le professeur d'appui programme l'ensemble des modules sur l'année scolaire avec le coordonnateur du réseau, définit les contenus avec l'inspectrice de la circonscription et assure la diffusion auprès des enseignants. Dans un second temps, à l'approche de chaque module, nous définissons avec les enseignants les critères de l'évaluation diagnostique qui permettra de faire les groupes de compétences. Ensuite nous mettons en place une réunion consacrée à la partie organisationnelle avec le coordonnateur et une réunion sur le contenu pédagogique avec les enseignants des classes concernées et les assistants pédagogiques. La réunion pédagogique permet de mettre en commun les ressources pédagogiques ainsi que de préciser les gestes professionnels en direction des élèves qui accompagneront les activités. Ces gestes professionnels (explicitation des démarches et procédures) constituent le vrai fil rouge pour l'ensemble des modules.

Les modules mis en place en 2009-2010 ont été au nombre de sept, de deux à trois semaines chacun, sur quatre niveaux :

Trois modules sur le niveau grande section (1 module de 2 semaines sur les consignes, le graphisme et la compréhension, 1 module de 2 semaines sur la numération à travers la pratique des jeux de société, 1 module de 3 semaines sur la compréhension, la phonologie, l'écriture et le code) ;

un module de 3 semaines sur le niveau CE2 (numération, résolution de problèmes, grammaire) ;

et deux modules de 2 semaines sur le niveau CM2 (1 module en début d'année sur la relation aux apprentissages, les problèmes ouverts et la compréhension de textes, et 1 module de renforcement en mathématiques et français, en fin d'année).

L'expérience a montré qu'il fallait aussi faire avec les enseignants un travail en aval des modules, pour améliorer les chances de transfert dans la classe ordinaire des modes de gestion des apprentissages orientés sur l'explicitation. Dans la stratégie choisie, c'est une dimension cruciale de la réussite collective. Elle commence à être prise en compte, avec la difficulté de la surcharge de travail du professeur d'appui :

Suite aux bilans des années précédentes, il est apparu que le lien entre les modules et les apprentissages du reste de l'année n'était pas si évident. D'autre part, les maîtres qui étaient en charge de double-niveaux ne pouvaient participer aux modules et se plaignaient du manque de visibilité sur le contenu. Pour y palier, nous avons instauré, dans la mesure du possible, une semaine post-module, où nous intervenons dans les classes en co-animation, en ateliers, en travail de groupes et où les élèves travaillent les mêmes compétences qu'en module mais avec des formes

de travail différentes. Cette semaine post-module a été mise en place sur les modules de CE1, de CE2 et sur le premier module de GS.

Le professeur insiste sur l'importance de la continuité entre 1er et 2d degré, il se dit frappé par la différence de culture professionnelle entre les deux niveaux, ce sont pour ainsi dire des mondes sociaux différents. A son avis, chaque enseignant doit être capable de situer les apprentissages qu'il lui revient d'assurer dans le parcours d'apprentissage des élèves, et c'est un de ses rôles que d'y contribuer. " La capacité des enseignants à envisager les apprentissages des élèves en considérant l'antériorité et la postériorité de leur parcours scolaire demeure un enjeu et fait partie au quotidien du travail de professeur d'appui ", dit-il. " Casser la coupure " entre premier et second degré lui paraît la réforme la plus importante à faire.

Quel est l'impact de ce travail sur les résultats des élèves ? On n'en sait rien encore. La première génération des enfants qui ont bénéficié de modules en CE2 est arrivée en 6ème. Mais l'Observatoire des parcours scolaires n'a pas lancé d'étude sur ce point. En tout cas, l'impact ne peut pas raisonnablement être négatif.

Mettons à présent en perspective le cas d'école que constitue le collège de Frassy, avec le reste des données d'enquête. Comment s'expliquent les réussites en éducation prioritaire, à quels obstacles sont-elles confrontées ?

2. Les réussites confrontées en éducation prioritaire, recherche de généralisations

Les obstacles externes

Les obstacles externes au monde scolaire sont constamment mis en avant dans la communication grand public au sujet de l'éducation prioritaire. La politique échouerait parce que les conditions socio-économiques sont très mauvaises. Les résultats se dégradent moins que la situation économique, soulignait-on à l'Education nationale dans les années 1990, ce qui atteste l'utilité de la politique d'éducation prioritaire.

Cette source de difficultés est-elle trop évidente pour que les acteurs de l'éducation prioritaire que nous avons rencontrés la mettent en avant ? Toujours est-il que l'enquête orientée sur les réussites enregistre peu de plaintes sur ce plan. Cela ne signifie pas que les acteurs ont pris leur parti des conditions très difficiles dans lesquelles vivent certains élèves, mais ils les traitent comme externes, elles ne sont pas de leur responsabilité. Plusieurs enseignants soulignent toutefois le pessimisme croissant des élèves de ces milieux, ce qui influe sur leur motivation et le travail scolaire.

Olivier, professeur de mathématiques en RAR à Marseille, a refusé de devenir professeur référent alors que la mission lui convenait, parce qu'il voulait continuer à enseigner plus qu'un mi-temps. Il passe tous les ans dans ses classes de quatrième une feuille de renseignements qui se termine par " métier envisagé ". Cette année, sur deux quatrièmes, il n'a eu que trois réponses à cette question. Les autres élèves n'ont rien répondu.

Emmanuel professeur d'appui à Frassy, pose dans son travail d'éducation à l'orientation en troisième la question : " Combien espérez-vous gagner ? ". Actuellement, de nombreux élèves répondent " le smic " :

" Avant, on avait la rébellion, la révolte. Maintenant c'est la résignation. On a des gamins extrêmement résignés par rapport à l'avenir, plus du tout dans la révolte, qui pouvait s'exprimer dans la violence envers les profs, même si ce n'était pas l'objet même de la révolte. [...]

Ils sont dans la fuite. Ils restent adolescents jusqu'au bout, jusqu'au 25 juin où il faudra faire les dossiers. Il y a une espèce de déni de ce qui va se passer après la 3ème. Jusqu'au bout on pense que ça va peut-être bien se passer. ”

La clé de la réussite à l'interne : une gouvernance pédagogique cohérente, orientée par la conviction que les élèves peuvent apprendre et doivent apprendre

Le succès de Frassy, sous le “ principal historique ” et dans la reprise actuelle, tient en deux lignes : 1. une action pédagogique stratégique, qui peut prendre des formes diverses : il s'agit de mettre en place des dispositifs tendant à ce que tous apprennent, mais il n'y a pas de façon de faire unique ; 2. jointe à une générosité sociale, à un “ attachement ” aux élèves. Cette seconde ligne ressort à l'enquête, elle ancre émotionnellement et dans les convictions profondes des acteurs une action professionnelle qui est techniquement difficile et fatigante.

Il s'ensuit une spirale vertueuse qui s'exprime de façon cruciale dans la qualité affective et pratique du rapport entre enseignants et enseignés : beaucoup de témoins parlent de “ confiance ”. Il s'agit de donner aux élèves confiance en eux et confiance dans les professeurs, se sorte que les élèves se sentent en sécurité à l'école et la respectent, les parents aussi. La réussite implique que les enseignants attendent beaucoup des élèves et trouvent moyen de les faire progresser.

En collège, le rôle du chef d'établissement est considéré souvent comme essentiel pour amorcer la spirale vertueuse et gérer les incidents perturbateurs. La littérature parle de “ l'effet chef d'établissement ”, tout en notant qu'il est moins net en France que dans d'autres systèmes scolaires. Dans le même sens, l'administration et les associations professionnelles de chefs d'établissement exaltent volontiers le “ pilotage ” des établissements. Mais le cas de Frassy montre qu'il n'est pas impossible qu'un régime vertueux d'établissement se maintienne, voire se relance, par l'engagement d'une grappe de professeurs. C'est pourquoi le terme de “ gouvernance pédagogique ” nous paraît plus adéquat que celui de “ pilotage ”. La gouvernance inclut le pilotage par le chef d'établissement mais ne s'y réduit pas¹⁵ et peut même s'en passer si le chef d'établissement n'est pas “ sur le pont ” (comme disent certains témoins). Le concept dénote précisément la pluralité des coordinations qui impulsent et orientent l'action pédagogique. Ce phénomène est peu décrit dans l'enseignement primaire, mais s'il l'était le terme de gouvernance serait également plus pertinent que celui de pilotage, eu égard aux structures particulières de l'autorité dans le primaire.

Cette spirale vertueuse nécessite d'être favorisée ou au moins pas entravée par l'action de la chaîne hiérarchique : par la mise à disposition des crédits, le soutien parfois en cas de conflit, la vigilance dans les affectations de personnels de direction et de vie scolaire...

On retrouve ici les conclusions des inspecteurs généraux Catherine Moisan et Jacky Simon, dans leur rapport Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire, (1997), qui a servi de prélude à la relance des ZEP en 1997. On ne peut parler de réussite ou d'échec de l'éducation prioritaire dans l'absolu, observent-ils, il y a de grandes différences dans les résultats des élèves selon les zones, parfois les villes, ou les académies. En utilisant la méthode de calcul qui rapporte les résultats observés dans un secteur aux résultats attendus en fonction de

¹⁵ Claude Pair parle de “ pilotage concerté ”, pour exprimer la nécessité des coordinations stratégiques au-delà de l'équipe administrative de l'établissement.

la composition sociale du public, ils montrent que certaines ZEP, certaines villes, certaines académies, ont une “ valeur ajoutée ” positive par rapport aux résultats attendus, tandis que c’est l’inverse pour d’autres, et que l’on peut mettre en relation les résultats meilleurs avec des caractéristiques du pilotage et de l’action pédagogique dans l’éducation prioritaire dans les secteurs concernés.

Certains observateurs jugent que la réforme de 2006, avec l’institution de professeurs référents et d’assistants pédagogiques, a favorisé la centration des acteurs des RAR sur l’action pédagogique et les apprentissages des élèves, – ce qui ne signifie pas que ceci s’observe dans tous les RAR :

“ Qu’est ce qui se passe dans les RAR où l’avancée est la plus spectaculaire ?

Leur centre de gravité a changé d’endroit. Ce n’est plus l’application du système, mais l’évolution des élèves ” [Monique Sassier, IGAEN, entretien, avril 2010]

Obstacles internes à la spirale vertueuse en éducation prioritaire : la gestion bureaucratique-corporatiste du système

Deux obstacles à l’action pédagogique en éducation prioritaire sont souvent évoqués dans le discours commun sur les difficultés de l’école, mais à l’enquête en RAR ils n’apparaissent pas comme réguliers ni comme primitifs. Ce sont des facteurs dont les effets scolaires – selon les dires des acteurs investis dans l’éducation prioritaire – , découlent pour partie d’une dégradation des fonctionnements scolaires eux-mêmes :

- Ce sont les concurrences dans le réseau scolaire (en prenant ensemble le réseau public et le privé conventionné), et les effets de fuite qu’ils engendrent de certains établissements. Ces effets s’avèrent très variables selon les RAR. Ils sont parfois dus à des facteurs de concurrence spatialisée qui n’ont rien à voir avec l’insuffisance du pilotage interne. Ainsi, un des RAR visités à Marseille est en butte à des fuites de familles, alors que son action pédagogique n’est pas en cause. Mais plus souvent on note une spirale négative qui se crée entre facteurs de concurrence externes et facteurs scolaires internes (des dysfonctionnements dont l’existence transpire à l’extérieur) qui se potentialisent négativement, comme on l’a vu à Frassy à partir de l’ouverture du deuxième collège et du départ du principal très investi.

- Autre écueil souvent évoqué : les mutations et l’instabilité des acteurs dans l’éducation prioritaire. Nous avons entendu à plusieurs reprises dans notre enquête l’idée que l’instabilité des jeunes enseignants n’est pas synonyme de désinvestissement. Lorsqu’un lien d’appartenance est créé et entretenu par des anciens et par un chef d’établissement, avec la volonté d’accueillir les nouveaux et de leur “ faire une place dans les projets ”, les jeunes enseignants, tout nomades qu’ils soient, s’investissent dans les cohérences proposées. Plusieurs soulignent par contre le relatif désinvestissement de chefs d’établissement dont le collège RAR n’est qu’une étape dans le déroulement de carrière.

Mais l’obstacle qui, à l’analyse, nous paraît le plus fort pour gêner l’émergence d’une spirale vertueuse en éducation prioritaire n’est autre que la régulation ordinaire de l’ordre scolaire, ce que Claude Pair nomme “ le compromis corporatiste ”. Rien dans les régulations ordinaires du système (non pas celles qui existent sur le papier, mais celles qui prévalent dans les faits) n’incite les acteurs scolaires à coordonner leur action pédagogique au service des élèves, et rien ne les dissuade de faire le contraire. Le “ compromis corporatiste ” est passé de facto entre l’administration et les enseignants via leurs syndicats. Il fait que le seul contrôle effectué est un contrôle de conformité, non stratégique, qui ménage aux individus une liberté très large. “ Seules sont vérifiées les règles bureaucratiques ne portant pas sur les décisions

réellement importantes qui, en fait, se trouvent entre les mains des agents du système ”16. On retrouve dans l’Education nationale – y inclus l’éducation prioritaire – exactement ce que Jean-Claude Thoenig mettait en évidence pour d’autres administrations : “ Entre échelons différents, la communication se fait peu ; en tout cas rarement sur ce qui est stratégique pour la réussite de chaque partenaire dans sa tâche. L’autonomie de fait est considérable ”17.

Dans ces conditions, des choix décisifs pour l’efficacité pédagogique sont faits par les acteurs scolaires sans garde-fous organisationnels.

- Le libéralisme pédagogique est une des grandes modalités du compromis corporatiste, le fameux principe de “ liberté pédagogique ”, jalousement gardé généralement. Chacun fait ce qu’il veut comme il veut, il ne rend compte qu’à l’inspecteur. D’où le fait qu’en salle des professeurs, on parle souvent de tout sauf de pédagogie, c’est indécent. Peut-être est-ce moins vrai en RAR et dans l’éducation prioritaire qu’ailleurs. A Frassy dans la première période, le principal veillait à ce que chacun choisisse un mode d’action pour favoriser les apprentissages, et il y avait peu de réticents. Il y avait deux groupes de projet différents, mais il existait une boucle de rétroaction : on évaluait les actions en collectif dans le collège, pour les améliorer. Ce n’est pas du tout fréquent.

Aujourd’hui à Frassy, le professeur d’appui prend ses distances par rapport au principe de liberté appliqué à l’action pédagogique, tout en soulignant que le remède n’est sûrement pas dans la prescription à tout crin, mais bien plutôt dans l’augmentation de la capacité des enseignants à rationaliser leur activité, par un meilleur contact avec la recherche. Au passage, il note que l’administration n’œuvre pas à cette rationalisation, elle laisse passer des “ projets aberrants ”, décidément elle ne s’ingère pas dans le domaine réservé des enseignants :

Est-ce que le principe de liberté pédagogique vous paraît à revoir aussi ?

Oui !

Au profit de quoi par exemple ?

Au profit de certaines prescriptions !... C’est difficile. Le côté hyper-prescriptif paraît tout à fait inenvisageable, ça serait une bride terrible. Mais ce qui m’effraie par exemple, dans la dernière relance de l’éducation prioritaire, c’est de voir des projets de réseau totalement aberrants. On sait que ça ne sert à rien. [...] Et ça on laisse faire. C’est incroyable.

Je ne sais pas si ça doit être de l’ordre de la prescription. Le défaut c’est peut-être dans l’absence de liens entre les profs et la recherche. Les profs, à 95%, ne savent pas ce qui se fait en recherche.

- Une autre dimension pratique du compromis corporatiste est le libéralisme administratif. On pourrait croire que ce que font les chefs d’établissement dans leur projet est davantage régulé institutionnellement que ce que font les enseignants dans leur classe. Mais comme l’a dit notre témoin, le contrat de réussite des RAR n’est guère contrôlé, à peine plus que les projets d’établissement.

Qui discute les structures pédagogiques d’établissement de facto ségrégatives qui remontent des collèges ? On sait pourtant qu’elles sont fréquentes en éducation prioritaire, plus qu’ailleurs, et nocives pour la réussite moyenne des élèves, surtout

¹⁶ Claude Pair, Faut-il réorganiser l’Education nationale ? Paris, Hachette, 1998; et “ Comment piloter le système éducatif ? ” Rapport à la Commission du débat national sur l’avenir de l’école, 2004.

¹⁷ Jean-Claude Thoenig, Pour une approche analytique de la modernisation administrative, Revue française de Science politique (37-4), 1987, p. 526-538. Citation p. 533.

les plus fragiles. Dans les RAR, la co-présidence principal-IEN débouche-t-elle sur un pilotage pédagogique concerté ? Elle s'interprète souvent comme une variante de " chacun chez soi et les vaches seront bien gardées ", chacun le sait.

Bref la gestion de type bureaucratique alimente une sorte de libéralisme administratif, même si l'alliance des mots semble bizarre puisque l'administration a la réputation d'être tatillonne : l'observation de Claude Pair s'applique ici aussi, les " décisions réellement importantes " ne sont pas vérifiées par la hiérarchie du système. C'est d'ailleurs, par hypothèse, un facteur de l'ethnisation de l'espace scolaire : les catégories ethno-raciales sont mobilisées à des fins défensives ou justificatives par les agents scolaires, sans régulation de rétroaction de la part de qui que ce soit, encore une fois.

- Dernière dimension du compromis corporatiste qu'il faut évoquer pour ses incidences négatives dans l'éducation prioritaire : le libéralisme dans la gestion des personnels.

Le principe du choix individuel monnayé par le barème est maintenu dans l'éducation prioritaire, avec pour effet que des postes dont on sait qu'ils sont délicats sont pourvus en dernier, sans égard pour l'intérêt du service. A Frassy, quand le collège était en perdition, on a vu une année l'ensemble des postes de direction et de vie scolaire pourvus par des personnels débutants ou non titulaires, ce qui a provoqué le départ de la plupart des professeurs mobilisés qui étaient restés sur place. Les postes de professeurs référents, dont les profils avaient été discutés sérieusement dans les collèges au printemps 2006, se sont retrouvés dévalorisés sur le marché des postes (s'ils n'avaient pas été pourvus à l'interne), demandés parfois pour des raisons qui n'avaient rien à voir avec l'engagement pédagogique, ou affectés au premier demandeur. A ce jeu, il y a pourtant parfois des bonnes surprises. Ainsi à Frassy :

Donc j'ai une nouvelle collègue [une professeure d'appui, niveau primaire], qui est en fait débutante, elle n'a pas du tout le profil. En fait j'ai eu un coup de bol monstrueux, parce que c'est une entente superbe...

Un effet collatéral du compromis corporatiste : pas de capitalisation du savoir et du savoir-faire pédagogique (et peu de recherche)

Lydie Heurdière a écrit une thèse sur l'histoire de la politique d'éducation prioritaire, saisie par les archives du ministère et celles de trois départements (IA)¹⁸. Elle observe qu'au moins jusqu'en 2000, date où elle arrête son investigation, on n'a jamais parlé de pédagogie dans les réunions dédiées à l'éducation prioritaire, à aucun des niveaux étudiés.

Il n'est pas sûr que cette absence soit à mettre au compte de l'idéologisation de la question de la pédagogie en France, et des passions de certains intellectuels contre les " pédagogistes ". L'approche constructiviste des apprentissages passe toujours dans les médias pour non-française ou non-républicaine, c'est un fait. Mais si la recherche pratique était légitimée et ses résultats pris en compte dans les formations dispensées et les instructions données, les délires anti-pédagogistes se heurteraient à plus d'objections fondées sur les faits. On rencontre ici encore le principe de la liberté pédagogique, interprété par l'administration comme obligation de retrait en matière d'agir pédagogique.

¹⁸ Lydie Heurdière, Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français, thèse de Sciences de l'éducation, Université Paris 5, déc. 2008.

Sur trente ans, on ne trouve pas de recherche pédagogique appliquée dont les résultats aient été relayés par l'institution. Ce silence explique le faible statut de la pédagogie parmi les disciplines universitaires – quel est le marché de cette discipline ! Les universités où aucune recherche pédagogique n'existe ne sont pas rares – alors qu'une majorité des étudiants des facultés de lettres et de sciences songent au professorat –, et l'on compte sur les doigts de la main les universitaires français qui se consacrent à la question.

Dans les RAR, par définition, les routines pédagogiques adaptées aux élèves "scolaires" sont mises en échec. Et il y a chez les enseignants une attente de cadrage :

" Il faut réenvisager la professionnalité. Les enseignants sont paumés, ils ne savent pas où ça commence où ça s'arrête, ils connaissent pas leur mission. Le fait que, noir sur blanc, ils soient missionnés, ce qui est mon cas, ça me semble bien "

[professeur d'appui, Frassy]

Mais les outils ne sont pas là. Un IPR-Lettres de l'académie d'Aix-Marseille, investi sur l'accompagnement des RAR, particulièrement sur l'aide à la lecture écriture pour les élèves en grande difficulté, confie l'absence d'outils. " On n'a rien ". Comment apprendre à lire à un élève qui a déjà 5 ans d'école derrière lui et entre en 6ème sans savoir lire-écrire ? Il recherche des aides dans les fiches de SEGPA. " Laissez le programme, dit-il aux enseignants, mais vous devez les faire progresser, qu'ils apprennent, qu'ils trouvent du sens à venir à l'école ". Il remarque : " Il s'agit de devenir concepteur d'enseignement ". Mais sur les pratiques concrètes, sur les protocoles pertinents, il en est réduit au bricolage. Il précise que l'expérience éventuelle d'autres pays n'est pas mobilisée.

Au final, quelles sont les ressources de la réussite en éducation prioritaire aujourd'hui ?

Au moment de cet exposé, on attend d'avoir les premiers constats relatifs à l'impact de la politique d'Ambition-réussite.

Dans cette attente, dans l'état actuel de l'organisation, avec le maintien pour l'essentiel du " compromis corporatiste ", deux types de ressources ressortent de l'enquête. L'une est liée à l'agence humaine : c'est l'existence de personnalités que l'on peut nommer, par référence aux travaux de Serge Moscovici, des " minorités actives ". L'autre est un effet de rémanence associée au contexte, difficile à décrire mais attesté par les acteurs.

Commençons par cet effet de contexte. A Frassy, selon le professeur d'appui, il est resté quelque chose de l'expérience fondatrice :

" A Frassy il y a une majorité [d'enseignants] qui sont investis

A quoi ça tient ?

C'est une vraie question pour moi. Les profs ont changé. Vous savez on parle de la mémoire de l'eau. Je me demande si ya pas la mémoire des établissements.

Votre présence ? C'est vous la mémoire

En fait il y a toujours eu des personnes pour faire un lien. Il y a eu moi, et avant d'autres personnes. "

Un professeur me dit à Marseille qu'il a demandé sa mutation depuis Paris pour tel collège précisément (alors en ZEP), parce qu'on y travaillait bien

" A quoi tient alors la culture d'un établissement, le fait qu'on y travaille ?

L'histoire de l'établissement. L'établissement s'est globalement toujours bien tenu, et ça se transmet. Il y a eu des chefs d'établissement dans les années 90 qui ont mis des habitudes, un élan, maintenant je le sens moins. Il y a une tradition de la part du

quartier de respect du collège, c'est un collège où on est là pour aider les élèves, pour les faire avancer, on est un peu protégés de la 'loi de la cité'... ”

En réalité, il faudrait une autre enquête pour identifier les critères objectifs, s'il y en a, qui sont derrière ces sentiments. Ceux-ci ne sont-ils pas tout simplement des projections positives attribuées à leur contexte de travail par des acteurs investis ?

Dans ce cas, il n'y aurait qu'une ressource qui ressort de l'enquête pour expliquer les réussites en éducation prioritaire, dans les conditions organisationnelles actuelles. C'est la personnalité de certains acteurs. On répugne en sociologie à attribuer à l'agence humaine la cause de phénomènes sociaux. Mais on se trouve ici aux confins de la sociologie et de la psychologie sociale (comme lorsqu'on fait de l'histoire). Pour mener à la réussite un ensemble d'élèves qui ne sont pas socialement dotés des propriétés qui laissent attendre une réussite à l'école, il faut y croire, ce qui implique une certaine orientation sociale qui n'est pas la plus fréquente ; il faut être outillé, avoir un (ou plusieurs) moyen(s) à mettre en avant pour atteindre ce but, hors des routines ; il faut convaincre autour de soi, car une action individuelle ne laisse guère de trace du moins au niveau du collège ; et ce, dans la durée, car une action ponctuelle ne laisse guère de trace non plus. Ces qualités sont celles que Moscovici dégage pour caractériser ce qu'il nomme des “ minorités actives ”¹⁹. Pour lui, il s'agit d'une personnalité qui “ possède ses propres positions, son cadre, ses visées qu'elle propose comme une solution de rechange ”. Pour convaincre, elle doit se conduire de façon consistante, signifiant le “ caractère irrévocable de son choix et son refus de compromis sur l'essentiel ”. Mais si le conflit est nécessaire, l'intérêt principal d'une minorité reste d'apaiser son désaccord avec la majorité.

Ligne visée non-conformiste et constance dans la ligne, moyens non-routiniers raisonnablement corrélés à la ligne visée, non-violence dans la relation, capacité d'entraînement d'autrui sont bien les qualités qui ressortent à l'enquête chez ceux qui ont porté ou portent une action associée à de la réussite dans l'éducation prioritaire, quel que soit leur statut.

On peut alors se demander quelles sont les ressources de ces personnalités qui trouvent dans l'éducation prioritaire un espace d'investissement. Tirent-elles leur visée et leurs moyens de leur formation professionnelle initiale ? Ils répondent non, c'est un point remarquable : qu'il s'agisse d'enseignants ou de personnels de direction. Ils tirent leurs ressources d'ailleurs : soit d'une formation formelle acquise à l'Université dans d'autres départements que celui où ils ont acquis leur formation professionnelle (en psychologie, en sciences de l'éducation) ; soit d'une formation plus informelle, acquise au long du parcours biographique, à travers des métiers multiples, ou une formation à l'animation qui a donné une approche globale de l'enfant (les CEMEA sont cités).

Texte de l'intervention fourni par l'auteur

¹⁹ Serge Moscovici, Psychologie des minorités actives, 1976, rééd PUF, 1991. Moscovici a travaillé à partir du cas de Soljenytsine.

ATELIER N° 1

Réseaux, pilotage, partenaires. Comment travailler ensemble ?

Animateur : Didier Bargas (IGAENR)

Cet atelier a été l'occasion d'une discussion animée autour de la notion de partenariat, un thème qui revient très fréquemment dans les débats externes ou internes de l'OZP.

En complément, nous renvoyons au compte rendu de la journée du 5 mai 2001 qui lui avait été en grande partie consacré et qui comprenait un conférence et 4 ateliers.

- *Le partenariat : histoire et essai de définition, par Corinne Mérini, IUFM de Versailles. (6 p.)*
- *Partenariat et ville (3 p.)*
- *Partenariat et culture (2 p.)*
- *Partenariat et familles (5 p.)*
- *Partenariat et évaluation (4 p.)*
- *Synthèse des travaux d'atelier sur le partenariat (4 p.)*

<http://www.association-ozp.net/spip.php?article63>

Francine Best (IGEN honoraire) parle de son expérience d'élue à Hérouville-Saint-Clair (Eure) où elle avait pu voir fonctionner un réseau dans un environnement précis et conçu comme support structurel de l'action éducative et non pas seulement dans le cadre d'une animation passagère. Il faudrait trouver un nom pour désigner cette réalité et cette distinction.

Le principal d'un collège RAR de Vénissieux (Rhône) craint l'empilage de ces dispositifs qui devraient être regroupés autour d'un territoire ZUS (mais pas d'un CUCS) et centrés sur le projet de réussite éducative comme le suggère le rapport de la Cour des comptes. On ne peut penser l'action éducative qu'en terme de territoire et il faut assurer à celui-ci à la fois cohérence et porosité.

Le principal d'un autre collège RAR décrit le quartier de Duchère (Lyon 9ème) où il exerce. Le RAR a développé une très bonne collaboration avec le PRE de la ville de Lyon, mais sans aucune obligation institutionnelle. Cela fonctionne avec les crédits du PRE mais le collège pouvait refuser.

Dans son RAR, le pilotage partagé n'a pas vraiment changé les pratiques mais a fait avancer les choses.

Une politique urbaine devrait s'appuyer sur une agglomération. La cohérence des dispositifs est plus importante que la cohérence des cartes, ajoute-t-il en précisant que son collège collectionne les étiquettes : RAR, plan violence, établissement sensible...

Arnold Bac, membre du CA de l'OZP et élu, pointe quelques faiblesses de la politique territoriale.

Trop de choses ne dépendent que de bonnes volontés. Il faut une formalisation reposant sur de véritables projets éducatifs territoriaux.

Cela fait 25 ans qu'on dénonce l'empilage et le millefeuille et chaque ministère continue à faire son propre dispositif. Et pourtant les dispositifs ne devraient être que des outils au service des territoires et non pas surtout une source de subventions.

Une coordonnatrice d'éducation prioritaire en Guadeloupe souligne combien la nomination d'une coordinatrice de la réussite éducative a permis un travail vraiment partenarial et efficace.

Didier Bargas, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), partage ce point de vue « en tant que militant et membre du bureau de l'OZP ». Mais, « en tant qu'inspecteur général », l'action éducative territoriale ne lui paraît pas une question de carte mais de légitimité.

Dans le primaire, la liaison entre l'école et la commune lui semble normale mais, dans le secondaire, c'est très différent et « l'Education nationale ne doit pas tomber sous la coupe du conseil général .» Bien souvent, les représentants de l'Education nationale ne font que de la présence dans les réunions autour du PRE et, selon lui, l'intérêt manifesté par les collectivités territoriales révèle aussi une volonté d'aller au-delà des compétences que la loi leur confère. Il conclut en soulignant qu'il y a suffisamment de problèmes importants à régler dans l'Education nationale et que le partenariat, certes utile, notamment en éducation prioritaire, n'est pas la priorité.

Arnold Bac : Lors des Assises de l'éducation prioritaire, j'ai entendu des enseignants à côté de moi dire : « Tout cet argent que Bartolone [alors secrétaire d'Etat à La Ville, ndlr] distribue, nous, on saurait bien quoi en faire. »

Le partenariat passe pour prendre beaucoup de temps mais cette démarche est constitutive des ZEP depuis leur création par Alain Savary en 1981. L'éducation prioritaire repose dès l'origine sur l'idée de projet territorial. Va-t-on y renoncer ? Les collectivités territoriales n'ont aucune envie de gérer les enseignants. Elles sont simplement sensibles à l'échec des enfants du territoire. Ce qu'elles demandent, c'est un vrai partenariat et non d'être considérées comme des supplétifs...

Un coordonnateur de ZEP à Lille : Chez nous, le partenariat fonctionne bien : on échange des pratiques et chacun participe. Par exemple, un agent de liaison sociale a été embauché dans le cadre du dispositif de réussite éducative pour s'occuper dans le quartier des jeunes de 16-25 ans qui sont à la rue.

Un autre membre du CA de l'OZP fait un retour historique et rappelle que la notion de territoire et le terme de ZEP ont quasiment disparu depuis plusieurs années du vocabulaire officiel de la politique ministérielle. Les premiers réseaux (REP) ont été créés, juxtaposés aux ZEP, lors de la relance de 1990 pour constituer l'« éducation prioritaire ». Mais, avec Gilles de Robien, une « politique d'établissement » s'est officiellement substituée aux politiques de zone, et ce terme a disparu avec la circulaire de création des RAR et RRS. Cette tendance s'est accentuée avec Nicolas Sarkozy qui a mis en avant une politique d'éducation centrée sur le mérite individuel et l'extraction des élites des quartiers, qui reste encore la philosophie avouée du volet éducatif du plan banlieues.

Autre marque de cette évolution : la seule liste officielle publiée (et mise à jour chaque année) est celle des collèges RAR, et non pas celle des Réseaux Ambition Réussite (RAR).

Une militante associative de Prisme distingue plusieurs types de partenariat :

- Les grandes réunions institutionnelles autour de l'inspecteur d'académie ou du préfet, avec des enjeux (financiers, pour les associations) ou sans enjeux (pour les ministères)

- Les liaisons locales. Mais on constate sur le terrain qu'il n'y a pas de lien entre le PRE et le PPRE ni entre l'accompagnement éducatif et le PRE.-

- Le partenariat géographique. A Argenteuil (Val-d'Oise) qui est au carrefour de quatre départements, il n'y pas de coordination entre ces départements.

Les partenaires parfois peuvent renforcer la ghettoïsation.

A ce niveau de l'atelier, la parole est laissée, comme cela avait été proposé par les organisateurs aux participants, à Alain Constantidinis, militant des CEMEA et de la FCPE, et membre du CA de l'OZP, qui présente une expérience positive de partenariat à L'Hayë-les-Roses (Val-de-Marne) ***Voir le texte de l'intervention en bas de ce compte rendu.***

Les parents sont-ils partenaires ?

Non, est-il répondu. Ils sont officiellement membres de la « communauté éducative ». Cependant, un principal de RAR souligne que l'ouverture de l'école aux parents fonctionne assez bien dans le primaire mais que, dès le collège, les parents cessent de participer à la vie scolaire. L'information écrite ne donne aucun résultat. Mais l'information orale donnée par une personne recrutée dans le cadre de la réussite éducative a permis de faire revenir régulièrement aux réunions une cinquantaine de parents.

Un instance de veille qui fonctionne bien en partenariat et en pleine cohérence territoriale est le CLSPD (conseil local de prévention de la délinquance).

Un ancien responsable de la DEPP rappelle que le partenariat ne concerne pas que les aspects éducatifs mais aussi les transports, le logement, etc., et que la question du leadership se pose dans tous les cas de figure : préfet, conseil général...

Il estime que les débats sur le partenariat sont souvent difficiles car ce terme recouvre deux réalités bien différentes : le partenariat local et le partenariat institutionnel, plus politique et national.

Didier Bargas : Le service public doit-il cesser d'être national ?

Un participant : Il est vrai que le mot d'ordre idéologique actuel de priorité à l'autonomie n'est pas sans danger.

Arnold Bac : Un service public national suppose un Etat régulateur mais l'Etat est-il encore en situation de jouer ce rôle ?

L'éducation prioritaire a été précurseur en ce domaine en prônant la mobilisation des territoires. Le partenariat se met en place partout, y compris là où il n'y a pas de problèmes cruciaux ni urgents à régler, par exemple entre les lycées et les régions.

Le problème du leadership peut se régler par la formule du copilotage ou par celle d'un chef de file provisoire si le projet est limité dans le temps.

Compte rendu rédigé par Jean-Paul Tauvel, membre du bureau de l'OZP

DOCUMENT ANNEXE

LE RESEAU DES PARTENAIRES LOCAUX DE L'HAY-LES-ROSES (94) AUTOUR DU COLLEGE EUGENE CHEVREUL ET DES ECOLES DE LA ZEP

Origine du projet

A l'origine du projet se trouve la rencontre d'une mère d'élèves (FCPE), urbaniste de formation à la forte personnalité, avec un maire adjoint à la scolarité, Pierre Coilbault, décidé à soutenir une initiative de projet structuré, pour faire face à un besoin reconnu en matière de réussite scolaire.

La démarche de Nelly Bitar est la suivante : elle habite à 100m du collège réputé « mauvais » de la commune, mais elle croit à l'Ecole Publique, laïque et républicaine, et à l'égalité des chances, si l'on s'en préoccupe. En conséquence, plutôt que d'inscrire ses enfants dans un autre établissement (dérogation ou privé), elle décide de faire son possible pour améliorer les choses sur place, en particulier pour les élèves habitant les grands ensembles entourant le collège et, en majorité, « issus de la diversité ».

L'accompagnement scolaire

Dès la rentrée 98, elle lance avec soutien de la mairie « l'accompagnement scolaire », dont elle prend la direction. L'accompagnement fonctionne sur trois sites répartis dans la commune. 3 emplois jeunes sont créés, qui passeront à 5 par la suite, des bénévoles sont recrutés, au nombre de 70, pour prendre en charge 200 écoliers (1h30 deux fois par semaine) ainsi que 120 collégiens (1h30 ou 2h le mercredi après midi), avec des ateliers de rattrapage pendant les vacances scolaires pour ceux qui le souhaitent.

En parallèle sera lancée, par la même équipe plus une personne, l'Association ASPIR, au profit des mamans non francophones, avec des ateliers sociolinguistiques destinés à les familiariser avec la langue, les codes de l'école et des administrations, la vie sociale et culturelle en France, etc. Depuis l'an dernier, ces ateliers ont lieu au collège, dans « l'Espace parents » qui s'y est ouvert, ce qui est un net progrès.

Dès sa création, l'accompagnement scolaire, devenu « accompagnement à la scolarité », a joué un rôle important de médiation dans la résolution des tensions entre les familles et les établissements scolaires,

Mise en place du réseau des partenaires

Le réseau des partenaires locaux s'est mis en place progressivement à la rentrée 2000, une fois les liaisons avec les écoles et le collège bien établies dans une relation de confiance mutuelle, (et à l'occasion, les liaisons écoles-collège renforcées via l'accompagnement). Son objectif était de proposer aux autres partenaires

concernés par les problèmes éducatifs, sociaux, administratifs, et économiques des jeunes et de leurs familles, des réunions régulières, sur une matinée, 5 ou 6 fois au cours de l'année scolaire.

Les partenaires présents aux réunions sont, outre les responsables de l'accompagnement à la scolarité, 2 maires adjoints, la chef de projet Politique de la Ville, la responsable du CCAS, la principale du collège, les directrices des 4 écoles primaires et des 3 maternelles de la ZEP, les responsables du PRE, le RASED, la CAF, le CIO, le Pôle Emploi, la Mission Locale, la Mission Générale d'Insertion, les bailleurs sociaux, (Immobilier 3F, OGIF-APES), le centre socioculturel AVARA, ESPOIR (animateurs-éducateurs de rue), l'ASPIR, l'AERA (soutien psy aux ados), les FRANCAS 94, Rédige Assistance, Espace Des Solidarités 94.

Ces réunions permettent aux responsables exerçant sur le territoire de la commune de se rencontrer, se connaître et de pouvoir se contacter entre ces réunions si nécessaire. Chacun vient y exposer ses projets, offrir sa coopération aux projets des autres, dire parfois aussi ses problèmes, dans l'optique de sensibiliser les autres acteurs du territoire et d'amorcer des solutions.

La dynamique d'un projet et d'un réseau

Le lancement d'un Programme de Réussite Educative, en novembre 2005 a largement bénéficié de la dynamique du réseau, dont on peut dire qu'elle a été déterminante dans les actions mises en place.

A la rentrée 2008, si le collège E. Chevreul a été le seul dans l'académie à devenir expérimental, sur les 6 auxquels cela a été proposé au départ. Outre la détermination de la principale et l'engagement d'un certain nombre d'enseignants (souvent jeunes), la présence du réseau comme appui extérieur aux actions mises en œuvre dans l'établissement a encouragé et soutenu les équipes éducatives.

Au fil des ans, l'accompagnement à la scolarité, en gagnant la confiance des familles, a pu étendre son rôle de médiation au-delà du champ scolaire, auprès des prestataires auxquels elles ont à faire, via le réseau des partenaires locaux.

Une des forces de ce réseau est de n'être pas institutionnalisé, pas de hiérarchie entre les membres, pas de pesanteurs routinières, la parole est libre, les informations circulent, des liens se créent. Au début, certaines mutations faisaient craindre un affaiblissement de l'efficacité du groupe. En fait, l'arrivant(e) apprécie d'être d'emblée mis(e) en contact avec l'ensemble des acteurs du territoire, en direction des enfants, des jeunes et des familles et s'intègre très vite au groupe, ce qui facilite sa propre insertion professionnelle.

Une des leçons de ce parcours est que, lorsqu'un projet utile et cohérent est mis sur pied et qu'une dynamique est créée autour, on trouve les moyens de le mettre en route, et de le poursuivre.

Qu'apporte le réseau à chacun ?

A chaque dernière réunion de l'année scolaire, la question est posée aux partenaires : que vous apporte la participation au réseau ?

Voici quelques réponses figurant dans le compte rendu de la réunion du 4 juin 2009 (chaque réunion fait l'objet d'un compte rendu, avec liste des présents et excusés).

Pour le maire adjoint à la jeunesse, citoyenneté et intégration, ce réseau n'est pas un réseau formel, mais de travail et de réflexion. Il s'agit d'un moment privilégié où chacun peut se poser et discuter avec les autres.

Pour les écoles, ce réseau permet de mieux connaître les institutions du quartier et d'échanger. Ces réunions leur offrent une ouverture sur l'extérieur qui n'existerait pas autrement.

Pour la Mission locale, ce réseau permet d'avoir une vision globale de ce qui se passe sur la commune. Elle déplore que ce genre de réseau n'existe pas sur les autres communes.

Pour la Caisse d'Allocations Familiales, ce réseau est un groupe singulier par rapport aux autres communes, il facilite la prise en charge des habitants. La présence de l'Education Nationale est vraiment appréciée.

Pour la principale du collège, ce réseau lui a permis de connaître les partenaires, les quartiers, et le fonctionnement de la ville.

Alain Constantinidis
constantinidis.alain@free.fr

ATELIER N°2

La réussite dans les apprentissages : une ambition collective

Trois exemples

Animateur : Nicolas Renard (OZP)

Cet atelier traitait de la réussite dans les apprentissages - est-elle une ambition collective ? - et présentait des exemples de réussites au niveau d'un réseau, d'une école, d'un collège.

Trois exemples vont être décrits, bien différents les uns des autres : la construction et l'utilisation d'un outil informatique, puis le bon fonctionnement du RAR de Cherbourg qui parvient à faire évoluer les pratiques pédagogiques et la réussite des élèves avec le concours de la recherche pédagogique, et enfin une pratique théâtrale dans un territoire particulièrement difficile, Villiers-le-Bel.

Premier exemple : un outil informatique

La première intervention est une présentation par Daniel Deslandes, coordonnateur d'un RRS dans l'académie d'Orléans-Tours et militant associatif, d'un outil informatique établi à la suite d'un appel à projets du ministère de l'Education nationale, dans le cadre de l'accompagnement éducatif. Ce logiciel a été réalisé par les CEMEA (www.cemea.asso.fr), Carré Multimédia et Espaces Educatifs (www.autourdelecole.fr).

Il présente un logiciel destiné aux élèves de 8 ans et plus, expérimenté dans 8 académies, « *Défis mathématiques interactifs : mission super virus* ». Ces défis permettent une approche originale des mathématiques en se centrant sur la résolution des problèmes, une approche ludique, s'appuyant sur des scénarios attractifs, qui donne le goût du raisonnement et participe à l'acquisition des savoirs fondamentaux au cours de la scolarité. C'est aussi un outil de soutien scolaire pour les élèves en difficulté. Sont abordés la logique, la géométrie et le calcul au cours de 23 défis interactifs.

Une démonstration vidéo est visible sur Internet : <http://www.defis-mathematiques.fr> . Des compétitions sont possibles en direct sur le Web. L'utilisation de ce logiciel permet d'individualiser le travail en mathématiques.

La réalisation de cet outil a demandé un effort bénévole important de la part d'un groupe de militants des CEMEA pendant plusieurs années. Le résultat est qu'un outil supplémentaire pour la réussite scolaire est à la disposition de l'Education nationale. Pourquoi ces nouveaux outils, nés au cœur des territoires d'éducation prioritaire, ne sont-ils pas plus connus ? Pourquoi l'Education nationale n'a-t-elle pas une véritable

politique concernant l'innovation pédagogique et l'utilisation des compétences acquises par son personnel ?, se demande l'intervenant.

A la question « Pourquoi toujours des défis ? », Daniel Deslandes répond qu'il ne s'agit pas de batailles, de conflits, de bagarres, mais de missions, de défis personnels. L'objectif est que les enfants s'engagent dans des recherches pour apprendre.

Deuxième exemple : l'interdegrés

Dominique Aussant, coordonnatrice RAR à Cherbourg-Octeville, (<http://www.association-ozp.net/spip.php?article8545>) présente son réseau. Il s'agit d'une ZEP de 1982 qui a bénéficié d'une continuité de développement et de la participation de chercheurs de l'équipe Escol (http://escol.univ-paris8.fr/rubrique-2.php3?id_rubrique=88) de Paris VIII. Il s'agit d'un vrai réseau interdegrés et partenarial, comme le confirme le récent bilan du RAR.

Des commissions interdegrés y fonctionnent. L'objectif premier fixé en 2006 était l'amélioration du langage. Aujourd'hui, il s'agit surtout de se débarrasser de la notion d'élève « en difficulté » pour passer à celle de « suivi de chaque élève ».

Concernant le langage, les pratiques langagières sont développées de la maternelle à la classe de 3ème. En maternelle, ce sont des ateliers de langage destinés en particulier aux élèves qui sont éloignés des pratiques scolaires habituelles. Cela ne s'improvise pas : 3 jours de formation pendant 3 ans (stage pluriannuel).

« *Ecrire pour penser* » continue ce travail en élémentaire et au collège. C'est surtout au collège que les pratiques pédagogiques ont bougé : toutes les disciplines sont enseignées et l'on fait attention à ce que les élèves écrivent quotidiennement. Les professeurs ont changé leur point de vue vis-à-vis de l'écrit, et, de ce fait ont appris à mieux connaître leurs élèves.

Dominique Aussant présente les évaluations, notamment celles montrant la progression entre le début et la fin de la classe de 6ème. Un participant observe que, de toute façon, les élèves progressent plus ou moins. Elle lui répond qu'en effet il faut rester prudent mais qu'il y a, depuis de nombreuses années, des éléments d'évaluation fine à tous les niveaux. Elle estime que le taux d'orientation en seconde est l'un des plus importants et doit être suivi avec beaucoup d'attention.

Pascale Letouzé, principale adjointe dans ce RAR de Cherbourg, ajoute qu'une commission de suivi des difficultés des élèves fonctionne (une réunion d'une heure par semaine) avec un psychologue et l'équipe du PRE. Trois ou quatre cas sont examinés à chaque fois et un diagnostic commun est établi. Des solutions sont imaginées dans le cadre ordinaire de la classe avec le professeur principal. Ces commissions sont utiles aux élèves concernés mais aussi aux professeurs.

Dominique Aussant souligne qu'il lui semble préférable de traiter la difficulté scolaire d'abord en interne (Education nationale) de façon à ne pas immédiatement évacuer les problèmes scolaires sur l'externe médical ou le social. Un débat s'engage entre les participants qui appuient cette posture et ceux qui estiment que l'externe (les partenaires locaux) peuvent toujours apporter un éclairage et souvent des réponses.

Se rangeant parmi les premiers, Catherine Hollard, directrice d'école à Vaux-en-Velin, souligne qu'il ne s'agit pas de fermer la porte aux partenaires, encore moins de leur confisquer leur travail, mais de viser à ce que l'Education nationale assume d'abord ses propres responsabilités. Ensuite, l'ouverture aux partenaires est souhaitable et utile.

Dominique Aussant précise en quoi la participation aux commissions est utile aux enseignants aussi : ceux-ci constatent, cas après cas, les points communs des difficultés et leurs origines éventuelles dans le fonctionnement même de l'école. C'est le meilleur moyen pour améliorer les pratiques pédagogiques. Catherine Hollard présente alors ce que peut apporter la « pédagogie institutionnelle » (<http://ceepi.org/>) pour les élèves.

Elle est soutenue par Alain Bourgarel qui regrette le peu de diffusion dans l'Education nationale de ce type de pédagogie et les caricatures qui lui sont associées alors que, pour lui, cette pédagogie est encore plus utile en ZEP qu'ailleurs.

Pour terminer la présentation du RAR de Cherbourg, la coordonnatrice souligne le bon fonctionnement de son comité exécutif et l'appui du CAREP.

Troisième exemple : théâtre

Philippe Osmalin, metteur en scène et chercheur en sciences sociales, présente l'atelier spectacle mis en place dans le cadre de la recherche-action avec l'association « Aide et action » (<http://www.aide-et-action.org/>). Il s'agit de théâtre, pas dans le seul but de la production d'un spectacle de fin d'année mais dans un but de cohésion sociale. Il s'agit de faire travailler autrement les enfants (10 groupes de 7 enfants de classes différentes) et de tirer parti des compétences qu'apporte le théâtre : apprendre à ne pas bouger, à inventer des dialogues, à construire un personnage, à apprendre un texte à plusieurs, à écouter les autres... Aucun abandon n'est constaté.

Il présente le contexte : l'école Gérard Philipe se situe dans le quartier des Carreaux qui est en pleine rénovation urbaine. Un magazine élaboré par les élèves y est publié. Des liens existent avec d'autres écoles de la même commune et aussi d'Argenteuil. L'objectif était de redonner un élan au projet avec un intervenant extérieur à l'école, en déterminant des plages horaires affectées spécialement aux ateliers de théâtre. Au-delà du travail avec l'équipe pédagogique, des liens avec l'association de parents d'élèves et la maison de quartier ont été construits.

L'action s'est déroulée en quatre temps :

- atelier théâtre de mars à fin avril : chaque atelier pour chaque groupe dure une heure et contient à chaque séance diverses étapes bien structurées. C'est alors un atelier théâtre à proprement parler.
- répétitions des scènes (les deux premières semaines de mai) : on ne garde des exercices de la session précédente que ce qui va servir le spectacle, le sens de l'espace, la gestion du trac, la portée de la voix... Travail précis sur les scènes, recherche du plaisir théâtral à travers le jeu et la rigueur à la fois.

- répétition du spectacle dans son ensemble, fin mai jusqu'aux représentations.
- représentations les 4 et 8 juin.

Ce travail a été bénéfique aux enfants et à l'équipe éducative. Aux premiers il a donné l'occasion de « jouer » d'une manière inhabituelle, mêlant plaisir et rigueur, et apporté le sens de l'investissement autour d'une ambition commune. Ils ont écrit une histoire avec des dialogues et ont dû gérer leurs affects.

Pour l'équipe éducative, ce projet a donné une dynamique de projet à plusieurs classes, a développé des liens avec l'extérieur et a montré la capacité de l'école à se mobiliser sur un projet sérieux avec des enfants connus pourtant pour être difficiles à gérer. L'équipe pédagogique du cycle 3 s'en est trouvée renforcée.

Compte rendu rédigé par Alain Bourgarel

Les professeurs d'appui (ou référents) et les réussites en Réseau Ambition Réussite

Animateur : François-Régis Guillaume

Cet atelier a fait plusieurs constats sur le rôle des référents dans les réussites en RAR et émis quelques vœux :

Avec les professeurs d'appui, l'éducation prioritaire entre enfin dans une transformation des pratiques qui ne repose plus sur le militantisme de quelques uns ou le charisme d'un chef d'établissement. Les classes s'ouvrent. On parle métier.

C'est souvent à travers des projets inter-degrés (grande section-CP et CM2-6ème) que les professeurs d'appui contribuent le mieux à l'évolution des pratiques professionnelles et à la réussite des élèves. Les cultures des enseignants du premier et du second degré peuvent ainsi se rapprocher. Les acquis de ce travail devraient être connus et diffusés hors des RAR.

La pratique de la co-intervention est centrale dans les rapports entre les professeurs d'appui et leurs collègues. Elle demande à être formalisée.

Des journées d'échanges de pratiques entre collègues sont nécessaires pour ne pas tout réinventer.

Les professeurs d'appui, ainsi les assistants pédagogiques, ne doivent pas devenir un dispositif de traitement de la grande difficulté sur lesquels leurs collègues pourraient se décharger sans rien changer à leurs pratiques.

L'encadrement des assistants pédagogiques est une mission importante. Ces assistants (3 fois plus nombreux que les professeurs d'appui) constituent une ressource essentielle : plusieurs exemples ont été donnés dans la journée d'une utilisation intelligente de ces personnels. Ces assistants se destinant souvent à l'enseignement, l'expérience acquise en RAR peut être décisive dans leur formation professionnelle.

La présence d'une équipe de direction travaillant en réseau et assumant un rôle de pilote pédagogique permet aux référents de jouer pleinement leur rôle.

Les bilans annuels d'activité des professeurs d'appui (de 4 pages) constituent une source d'information précieuse pour la connaissance de ce nouveau

métier et sans doute aussi des besoins des enseignants. L'OZP ne pourrait-elle en collecter et proposer une synthèse ?

Ces conclusions ont été élaborées à partir de 4 interventions :

- 1 - le projet « Géométrie » du RAR Desnos à Orly ;
- 2 - le témoignage d'un professeur d'appui de Lille ;
- 3 – le bilan d'un référent quittant son RAR, en banlieue parisienne, après 4 ans ;
- 4 - l'apport des professeurs référents vu d'un centre de ressources d'éducation prioritaire.

1 - Le projet « Géométrie » du RAR Desnos à Orly (Val-de-Marne), présenté par Brigitte d'Agostini, coordonnatrice d'éducation prioritaire

Le projet « Géométrie » a été proposé par un professeur référent aux classes de CM2 sur le réseau Desnos à Orly. *Laurent Parussie* est professeur référent depuis que le réseau Desnos a été estampillé RAR. C'est un professeur des écoles qui a enseigné à Orly et qui est donc bien identifié dans les écoles élémentaires. En revanche, il était totalement inconnu des professeurs de collège. Mais ses connaissances en mathématiques et ses interventions dans les classes de la 6e à la 3e lui ont valu au fil du temps la reconnaissance de ceux-ci.

Ses interventions en co-animation ou en *soutien* auprès de petits groupes des classes de 6e lui permettent de constater qu'en mathématiques et notamment en géométrie les erreurs sont élevées : elle sont liées à l'identification perceptive des objets (une droite qui traverse des lettres), à l'incompréhension des consignes écrites, à une mauvaise compréhension des consignes données par une figure à main levée (absence de notion de figure comme représentation : la figure est appréhendée comme un dessin).

En se penchant sur les programmes de CM2 et de 6e, le référent constate qu'il y a peu de notions nouvelles. Ce qui est vrai. En revanche, ce qui diffère c'est la manière de les aborder.

L'entente avec les professeurs de maths va lui permettre d'échanger avec eux sur leurs attentes en géométrie, sur ce qu'ils aimeraient que les élèves sachent en arrivant au collège. Ces échanges vont permettre de construire son projet « Géométrie ».

Objectifs

Ils sont de deux ordres : maîtrise du langage et géométrie.

Le document annexe en fin de ce compte rendu (Réseau Desnos-Orly : projet Géométrie) explicite précisément les objectifs ainsi que l'organisation du projet : 2 à 3 séances d'une heure par semaine sur 5 à 6 semaines. Ces séances sont basées sur un répertoire d'exercices de difficulté progressive choisis pour leur intérêt passerelle.

Déroulement des séances

J'ai assisté à plusieurs séances dans une classe de CM1/CM2, poursuit Brigitte d'Agostini. Ce n'étaient pas les premières : je n'ai pas assisté au démarrage. Les exercices de géométrie recourent les notions de droite, demi-droite, segment,

sécante et les termes « se coupent », « passe par », « extrémité », « intersection » « d'origine ».

L'objectif de chaque séance est d'obtenir une utilisation rigoureuse du vocabulaire. Les élèves connaissent les notions (droite, demi-droite, segment, etc.) mais Laurent va s'attacher à ce qu'ils l'utilisent de manière précise.

Je vais passer sur la première séance pour arriver aux deux auxquelles j'ai assisté et qui sont, pour la première, les tracés de figures et, pour la seconde, l'écriture de programmes de construction. Les élèves sont au travail, leur participation est extrêmement sollicitée et l'exigence est forte. Laurent ne se contente pas de l'à peu près. Il n'hésite pas à dire « Non, cela ne veut rien dire » ou « je ne peux pas le faire ; je ne comprends pas ce que tu me dis » et l'enfant rectifie de lui-même.

Pour un exercice de construction, j'entends ceci

Place un point A.

Trace la demi-droite d'origine A passant par E - Trace [AE]

Trace la demi-droite d'origine A passant par D - Trace [AD]

Trace le segment [DE]

Place le point B qui n'appartient pas au segment [DE], etc.

Les apports sont constants. Laurent ne les laisse pas chercher longtemps. Il est en soutien tout de suite. Ce qui donne par exemple : « Ne pensez pas constamment en terme de « tracer », pensez au terme « placer ». Ils sont tout le temps dans quelque chose qui bouge et qui avance.

Ce que l'on peut en dire

Je pense que ma surprise venait d'entendre les enfants parler aussi longuement de manière aussi précise. Ils affinent au fur et à mesure, énoncent sans hésiter, rectifient très vite dès qu'ils sont arrêtés dans leur démonstration. En fait, j'ai entendu des élèves penser et raisonner. L'exercice est difficile mais ils ne renoncent pas. L'effort est même apprécié. Les enfants apprennent aussi qu'il y a dans ces exercices plusieurs stratégies, ils n'ont pas peur de « faire ».

Pour forcer le trait, nous étions dans le discours exigeant d'une rigueur mathématique et qui fonctionne. Pourquoi cela fonctionne-t-il ?

Les élèves en sont au même point au moment du démarrage de l'activité. Ils sont tous « vierges », ils partent tous du même niveau et nous n'avons pas à droite les enfants « Camif » et à gauche les autres. Nous sommes dans le langage de l'école et non dans le langage de l'enfant, dirait Anne Armand. C'est bien l'objectif d'un enseignant en éducation prioritaire : se demander comment l'enfant peut s'emparer de ce langage qui n'est pas naturel et comprendre ce qu'il va dire. Et, dans ce cas précis, on apprend aux enfants le langage de l'élève.

Les enfants donnent du sens à ce qu'ils font. Cette exigence est particulièrement forte en mathématiques, surtout en géométrie, mais je pense qu'elle est transférable à d'autres matières.

Pour conclure, ce projet qui a commencé en 2008/2009 a révélé que les élèves en 6e étaient nettement moins perdus.

Le privilège des RAR est bien la présence des professeurs référents. Ils sont nécessaires à un réseau pour soulever les problématiques et faire avancer sur les questions pédagogiques. L'objectif est de permettre aux enseignants qui ont vu ce travail de s'en emparer et de « faire ». Je crois que, dans les séances présentées ci-

dessus, on est complètement dans le rôle et la mission d'un professeur référent : dynamiser un réseau, permettre aux enseignants de continuer ce qu'ils ont commencé et que tous participent de fait à la construction et à la pérennisation d'actions pédagogiques cohérentes.

2 - Le témoignage de Marc Mégret, professeur d'appui en RAR à Lille

Travaille depuis 4 ans sur un micro-réseau (un collège de 260 élèves - 1 école maternelle - 2 écoles élémentaires). 26 ans d'ancienneté.

Recruté sur poste à profil après avoir été sollicité par son IEN. Etudes universitaires, certificat de formateur, gestion antérieure d'un cours quadruple, chargé de classe en responsabilité sur les 3 cycles.

Lettre de mission :

- l'accompagnement des équipes éducatives (enseignants, assistants pédagogiques),
- la coordination des PPRE,
- le développement de pratiques adaptées et innovantes,
- la liaison inter-degrés par des projets finalisés.

Champ d'action : intervention, généralement en co-intervention, dans 11 classes ; cette année de la classe des moyens de maternelle jusqu'à la sixième.

Les synthèses de l'équipe référente sont hebdomadaires au collège.

Chargé de trouver les indicateurs qui permettent d'analyser les marges de progrès et de confronter les résultats obtenus (suivis de cohortes).

En outre :

- 'accompagnement des assistants pédagogiques est une priorité actuelle sur le réseau : un module d'échanges de pratiques et d'apports institutionnels et théoriques a été mis en place par les 3 professeurs d'appui ;
- l'enseignant d'appui veille également avec les équipes à la bonne articulation des dispositifs d'aide extra-scolaires : accompagnement à la scolarité, AFEV, ERE (Equipes de réussite éducative).

Les formes pédagogiques : co-intervention en école et en collège, groupes de besoin, appui dans la classe. Pour ne pas devenir l'enseignant chargé de la grande difficulté, c'est l'enseignant de la classe qui prioritairement traite la difficulté scolaire, le professeur d'appui allégeant le groupe classe. Des protocoles d'apprentissage finalisés sont élaborés dans le 1er degré.

Contenu :

Priorités actuelles : l'enseignement explicite et régulier de la compréhension (dans les textes narratifs et documentaires), l'enrichissement du champ lexical.

Le vocabulaire géométrique, la gestion des données numériques sont aussi travaillés sur les deux degrés.

Des progrès sont sensibles et perçus :

- si les aides apportées sont intensives et ciblées ;

- si le professeur d'appui veille à la clarté des démarches pédagogiques utilisées. Il s'agit bien de rechercher, formaliser en structurant, systématiser pour pouvoir ensuite transférer ;
- si l'acquisition des notions travaillées dans les champs disciplinaires a vraiment fait l'objet d'un diagnostic.

Conclusion : Les missions du référent sont donc faites de ressources humaines et d'étayage. Il doit être dans l'action, favoriser les bonnes pratiques mais être aussi en recul constant par rapport aux dispositifs mis en place. Il n'est pas mandaté pour former ses collègues mais son parcours personnel de formation diversifié l'aide à problématiser et à trouver des solutions aux difficultés rencontrées autant par les élèves que par ses collègues.

Adage de conclusion: « Savoir s'adapter à toutes les situations ! »

Dans la suite de l'atelier, Marc Mégret décrit la procédure de recrutement des professeurs d'appui et de coordonnateurs issus du premier degré dans le département du Nord, avec appel de candidatures et profils de postes élaborés dans les réseaux et classement sur une liste d'aptitude par une commission départementale. Il regrette que la faible diffusion de ces appels à candidatures ne permette pas d'attirer beaucoup de candidats.

Des participants s'étonnent d'apprendre que, dans certaines académies, le recrutement des référents soit organisé par l'inspection académique et pas laissé à la seule initiative du principal (en fait cela n'a concerné, semble-t-il, que le 1er degré.)

3 - Le bilan de Marc Bruant, professeur référent, après 4 ans en RAR, en banlieue parisienne

Ce professeur de collège, qui a obtenu sa mutation dans une autre académie, se demande d'abord comment les nouvelles compétences qu'il a développées pourraient être réutilisées s'il n'est pas affecté dans un RAR. Plus généralement, il regrette que les RAR constituent un microcosme dont les acquis ne sont pas repérés et qu'il n'y ait pas de réinvestissement dans les autres collèges. Cette remarque donne lieu au passage à des témoignages sur la gestion des ressources humaines et la difficulté d'une gestion adaptée aux besoins des RAR et aux capacités développées par leurs personnels.

Il regrette ensuite le manque de professionnalisation de la fonction. Les professeurs référents n'étaient pas préparés à encadrer des équipes (les assistants pédagogiques), à conduire des réunions, à animer des groupes qui au départ n'attendaient rien d'eux. Ils ont dû inventer chacun dans leur coin (et ces « inventions » risquent aujourd'hui d'être perdues.) La reconnaissance de leur rôle par les IPR a été tardive. Il décrit son bilan annuel d'activité et apprécie que l'inspection dont il a bénéficié ait bien porté sur l'exercice réel de ses fonctions.

Mais il regrette surtout que jamais l'institution n'ait organisé des rencontres d'échanges de pratiques. Ce ne sont pas les réunions solennelles au rectorat où l'on écoute la hiérarchie et où l'on présente des initiatives de RAR, mais sans échange avec les collègues, qui peuvent y suppléer.

Sur ce point, une coordinatrice chevronnée explique qu'elle a pris l'initiative de rencontres et d'échanges entre les deux RAR de son département qui ont abouti - très difficilement - à dégager des axes de travail communs.

Ce que Marc Bruant a fait avancer :

- la liaison école-collège ;
- la création d'un pôle d'excellence ;
- un travail collectif sur l'orientation pour élargir les options proposées et aboutir à de véritables choix assumés par les élèves.

Personnellement, il en a tiré un recul sur le fonctionnement d'ensemble du système et une proximité avec les corps d'inspection qu'il a pu transmettre à ses collègues.

4 - L'apport des professeurs référents vu par Michèle Coulon, responsable d'un CAREP (centre de ressources d'éducation prioritaire)

Avec les professeurs référents, nous sommes enfin rentrés dans l'essentiel : l'évolution des pratiques pédagogiques.

Dans cette académie, les RAR ont d'abord concerné les collèges et assez peu les écoles. La plupart des professeurs d'appui étaient des professeurs de collège exerçant des fonctions nouvelles dans l'établissement où ils étaient déjà reconnus, ce qui a facilité leurs débuts.

Au départ, j'ai craint qu'ils ne soient confinés dans le traitement de la grande difficulté. Ils ont en effet été d'abord chargés de la mise en place des PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative). En fait, ils ont travaillé en étroite liaison avec les équipes de direction des collèges et ils ont porté des pratiques et mis en œuvre des actions impulsées par les principaux dans le cadre des projets. Ils apparaissent parfois comme un corps intermédiaire entre le principal et leurs collègues.

A la fin de cette 4ème année, leur apport est important surtout dans 3 domaines.

- La mise en place des PPRE. Ils ont pu en particulier par des entretiens avec les élèves (que les professeurs principaux n'auraient pas eu le temps de mener) leur faire comprendre et accepter leur participation à ce dispositif et faire le point périodiquement.
- L'évaluation par compétence et par les contrats de confiance se traduit par des évolutions nécessaires des pratiques. Ce point amène un débat sur la difficulté des allers-retours avec l'évaluation traditionnelle pour l'orientation en fin de 3ème.
- Des semaines trans- ou pluridisciplinaires, une ou deux fois par an, ont été organisées pendant lesquelles les élèves sont répartis différemment et travaillent en groupes de projet.

Parmi les changements, on peut noter :

- un développement du travail avec les collègues ;
- «les portes des classes s'ouvrent » ;
- une élévation du niveau des exigences, à travers la présence d'un regard extérieur (professeur d'appui mais aussi assistants pédagogiques) ;
- une image plus positive des capacités des élèves en difficulté grâce aux regards croisés sur les élèves.

Référents et coordonnateurs : concurrents ou complémentaires ?

D'une discussion sur leurs rôles respectifs, il ressort que, dans certains cas, on s'efforce de distinguer les fonctions, le coordonnateur se chargeant de toutes les relations avec « l'extérieur » et notamment les programmes de réussite éducative initiés par la politique de la Ville. Dans d'autres cas, un fonctionnement en binôme s'est mis en place.

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

Voir sur le site de l'OZP l'importante rubrique « Professeurs référents et assistants pédagogiques »

<http://www.association-ozp.net/spip.php?rubrique162>

DOCUMENT ANNEXE :

Réseau Desnos Orly : Projet Géométrie

I. Observations / réflexions qui ont fait naître le projet

1. Erreurs récurrentes en 6ème

Dans le domaine de la géométrie, les erreurs constatées sont si nombreuses et variées qu'il serait hasardeux de prétendre en faire une taxinomie rigoureuse. Cependant 3 catégories récurrentes émergent :

- erreurs liées à l'identification perceptive des objets géométriques (à l'image mentale qu'en a l'élève, à la reconnaissance visuelle qu'il en opère). Ex : une droite qui traverse les lettres.

- erreurs liées à une mauvaise compréhension des consignes écrites. Ex : centre et point imposé sont inversés dans le tracé d'un cercle.

- erreurs liées à une mauvaise compréhension des consignes données par une figure à main levée (pas de notion de figure comme représentation, l'élève traite le dessin pour lui-même).

2. Proximité des programmes entre le CM2 et la 6e

De nombreuses notions figurent à la fois dans les programmes de l'école élémentaire et de la classe de 6ème et peuvent donner l'impression qu'il y a peu de nouveautés en 6ème. En réalité ces notions ne sont pas envisagées de la même manière.

3. Prise de conscience que les « éléments de base » de la géométrie (point, droite, segment, demi-droite) ne sont pas évidentes d'un point de vue conceptuel pour des élèves d'école élémentaire.

Et ce, que ce soit sur des éléments isolés : caractère infini d'une droite, existence d'une droite passant par deux points sans que la droite soit tracée...

Ou dans des configurations de tracés : caractère sécant de deux droites qui ne le sont pas visiblement sur l'espace de la feuille, 3 points d'une droite définissent trois et non pas deux segments...

II. L'organisation du projet

- 2 à 3 séances d'une heure par semaine pendant 5 à 6 semaines. Importance du caractère intensif pour les progrès des élèves ;

- séances basées sur un répertoire d'exercices de difficulté progressive organisés de manière spiralaire et choisis pour leur intérêt « passerelle » ;

- place prépondérante accordée à l'expression de l'élève ;

- constitution en fin de session d'un document répertoire des notions abordées (tableau qui fait un lien fort entre dessin, désignation orale et notation) qui sera poursuivi dans l'année de CM2 puis par le professeur de mathématiques de l'élève en 6ème ;

- évaluation (compétences) en fin de session.

III. Objectifs

1. Objectif de maîtrise de la langue

Il est sous-jacent à tous les thèmes purement géométriques traités dans les exercices.

Il ne s'agit pas tant ici d'enrichir un vocabulaire, mais plutôt de viser l'utilisation la plus rigoureuse possible d'un nombre restreint de formulations préconisées. Faire en sorte que l'élève ait une connaissance la plus fine possible de ce que recouvre une formulation donnée.

Par exemple, être capable d'identifier comme équivalentes les formulations « A, B, C sont alignés » et « A, B, C appartiennent à une même droite ».

2. Objectifs purement géométriques

a) reconnaissance des représentations usuelles d'une droite, d'une demi-droite, d'un segment, notion d'appartenance, d'intersection ;

b) désignation orale et écrite et notation mathématiques (le respect absolu des désignations et notations préconisées nous semble être le meilleure façon de donner des repères sûrs) ;

c) maîtrise des tracés (ici rudimentaire) ;

d) compréhension des consignes de construction ;

e) aptitude à décrire une figure en glissant progressivement de l'utilisation de subordinées relatives à des tournures abrégées, mais beaucoup plus denses et complexes pour aboutir enfin à des symboles et phrases mathématiques.

IV. Effets

1. De portée générale :

- création d'une réflexion engageant professeurs de l'élémentaire et du secondaire par le biais du professeur référent, d'un document passerelle, harmonisation de pratiques ;
- investissement fort des élèves. Réinvestissement et appropriation par les professeurs du primaire comme du secondaire.

2. De portée langagière et géométrique :

- les difficultés conceptuelles sont en grande partie levées. Par exemple les élèves relèvent le caractère sécant de deux droites sans que cela soit visible sur le tracé. Les élèves comprennent l'existence d'une droite indépendamment du tracé qui en est fait ou non ;

- les élèves ont compris (lors des exercices d'écriture de programme de construction) l'importance de l'attention qui doit être portée au langage mathématique. Ils ont largement accru leur exigence de précision dans le vocabulaire. L'usage des formulations traditionnelles est ancré ;

- les élèves passent plus facilement d'une lecture globale des dessins géométriques à une lecture ponctuelle (ils finissent très bien par comprendre qu'une consigne de construction peut engendrer deux dessins différents visuellement et qui pour autant sont corrects tous les deux) ;

- la distinction s'établit entre « dessin » et « figure géométrique » ;

- meilleure lecture et meilleure compréhension des consignes géométriques ;

- meilleure expression et meilleure description (jusqu'à des configurations complexes) ;

les élèves commencent à comprendre et utiliser des connecteurs logiques « si...alors ». Par exemple, ils disent : « Si A appartient à la droite (d1) et à la droite (d2), alors il est le point d'intersection de ces deux droites. »

Auteur du projet : Laurent Parussie, professeur référent