

SOMMAIRE

ZEP-REP ***A la recherche de l'excellence pédagogique*** **Pour une professionnalisation enseignante**

I – ATELIERS THEMATIQUES

**Atelier 1 - Tenir compte du rythme personnel des élèves :
mise en oeuvre des cycles à l'école primaire**

**Atelier 2 - Tenir compte du rythme personnel des élèves :
la suppression du redoublement
(dans les collèges »Ambition réussite)**

Atelier 3 – La lecture comme compétence transversale au collège

Atelier 4 – Les pratiques de réseaux

Atelier 5 – S'adapter aux élèves et maintenir les exigences

II – CONFERENCES

**Treize pistes pour des pratiques d'excellence en ZEP,
par *Philippe Meirieu***

**Quelle formation des enseignants pour des pratiques d'excellence ?
Diaporama, par *Philippe Meirieu* (à consulter sur le site OZP)**

**Les conditions d'une école efficace en ZEP. Mettre la pédagogie au centre,
par *Gérard Chauveau (INRP)***

III – TABLE RONDE .

**L'Ecole dans la cité :
visée éducative globale ou centration sur les apprentissages fondamentaux ?**

**Tenir compte du rythme personnel des élèves :
la mise en œuvre des cycles à l'école primaire**

*Intervenant : Patrick Harnay,
directeur de l'école Pablo Picasso à Nanterre,
ancien coordonnateur de ZEP*

Animateur : François-Régis Guillaume

Dans la recherche de l'excellence pédagogique en ZEP, la mise en œuvre des cycles à l'école primaire est un objectif prioritaire.

Les cycles à l'école Pablo Picasso de Nanterre (92)

La construction de cette école, ouverte en 1990, a été conçue par la municipalité et l'architecte pour faciliter l'innovation pédagogique, le travail en commun et le brassage des élèves (des contre-exemples sont donnés dans l'atelier d'écoles récentes où l'absence de projet a conduit à recloisonner, annulant ainsi les innovations architecturales). Elle a été école d'application jusqu'à cette année.

Depuis 1995 elle fonctionne en cycles avec des classes multi-âges. Ce fonctionnement plus compliqué se justifie s'il permet la mise en œuvre d'une pédagogie différente qui elle-même doit être inventée, appropriée et partagée par l'ensemble des enseignants, ce que le renouvellement important des personnels enseignants ces dernières années a rendu malaisé. Il n'est pas facile de débiter à Picasso, dit son directeur, il faut tout découvrir en même temps.

Les élèves des classes d'un même cycle, par exemple CE2, CM1, CM2, sont dans une même classe. Il y a quatre classes de cycle 2 et six classes de cycle 3. Il y a un maître référent pour l'ensemble de chaque cycle. La classe se renouvelle par tiers chaque année.

Patrick Harnay insiste sur l'intensité du travail en commun nécessaire. Ainsi, chaque semaine, les quatre enseignants de cycle 2 préparent ensemble les leçons de lecture, font le bilan des leçons passées, échangent sur leurs pratiques, établissent leur programmation.

Une cohérence entre les cycles est nécessaire (par exemple que le référentiel des textes travaillés en cycle 2 soit connu des maîtres de cycle 3), ainsi qu'une continuité en amont avec l'école maternelle, située dans les mêmes locaux, et en aval avec le collège (pour que l'autonomie et l'esprit critique des élèves soient acceptés dans celui-ci).

Une pédagogie de projets s'est développée. Un jumelage entre classes de même niveau permet le décroisement, l'échanges de services et le brassage des élèves. Et la polyvalence peut être complétée par la spécialisation, en langue par exemple.

Cette école, appuyée par la municipalité, est ouverte sur le quartier : Elle organise des activités communes avec le centre social, des permanences juridiques. Le centre de lecture du quartier y est implanté, le plan d'aide à la lecture est lui aussi soutenu par la municipalité et tous les éducateurs sont amenés à travailler ensemble sur la lecture.

Actuellement des difficultés apparaissent : le problème posé par l'importante instabilité des personnels n'est pas entièrement surmonté. Le soutien institutionnel n'est pas garanti dans la durée. Au départ, l'IUFM envoyait ses étudiants en stage qui ensuite demandaient cette école en connaissance de cause.

Plusieurs témoignages de participants sur le fonctionnement d'autres écoles de ce type corroborent cette description. .

Quelles exigences pour les enseignants ?

Le travail à l'école de Nanterre fait apparaître des contraintes et exigences fortes. Le travail en cycles demande-t-il des enseignants militants ? Certains le pensent. En tout cas, il faut s'impliquer, lire beaucoup, se former. Mais ne s'agit-il pas là de l'exercice normal de ce métier ?

Des enseignantes de la ZEP de Soyaux (Charente) disent que dans leur région les cycles se sont généralisés, qu'ils fonctionnent avec des enseignants « ordinaires » et qu'il s'agit de vrais cycles, pas d'une juxtaposition de deux ou trois groupes d'âge dans une même classe. L'expérience des écoles rurales avec des classes à plusieurs cours a pu être un point de départ, mais ce stade a été dépassé.

Les cycles, en classes multi-âges ou non, demandent une coordination soutenue. A l'école des Bourseaux (95), deux séances de deux heures de travail en commun sont prévues chaque semaine. Mais des participants insistent : il ne s'agit pas de travail en plus, ce travail en commun se substitue au travail individuel de préparation. Plusieurs récusent le terme de contrainte ou même d'exigence.

En fait, il s'agit de choix professionnel, de savoir-faire, de compétences professionnelles, car il n'est pas facile de travailler efficacement en commun, de s'exposer face à ses collègues. Pour P.Harnay, l'enseignant doit apprendre à accepter, face à ses collègues mais aussi face à ses élèves, d'être celui qui ne sait pas tout, qui sait parfois moins que ses élèves et qui lui aussi commet des erreurs.

Cycles et classes multi-âges

Les classes multi-âges apparaissent à beaucoup comme l'aboutissement de la logique des cycles. Le multi-âges facilite l'individualisation des parcours des élèves, l'adaptation à des rythmes différents. Le multi-âges ne complique pas la différenciation de la pédagogie, mais il exige une différenciation véritable : les cycles peuvent fonctionner avec des classes par niveau, mais, dans ce cas, il est plus difficile de se situer réellement par rapport au référentiel de fin de cycle et de ne pas durcir les objectifs de fin de CP.

Dans les deux cas, beaucoup plus que dans l'organisation traditionnelle, la maîtrise des techniques d'évaluation (le livret de compétences) est décisive pour réguler le travail ; elle est la clé de la différenciation pédagogique. Un travail en commun est nécessaire pour que les mêmes objectifs et critères soient partagés par l'équipe. Elle est aussi au centre de la communication avec les familles, encore plus nécessaire qu'ailleurs.

Le fonctionnement en multi-âges apparaît plus exigeant quant à l'engagement de l'ensemble de l'équipe dans des pratiques communes, alors que les cycles avec des classes traditionnelles

par niveau sont plus compatibles avec un fonctionnement « a minima » et une hétérogénéité des enseignants.

Evaluation du dispositif

L'organisation en cycles ne fait pas apparaître, semble-t-il, de progrès sensibles dans les statistiques des évaluations nationales. Peut-être les échecs graves sont-ils moins nombreux ? Mais les élèves sont plus autonomes, comprennent mieux le travail scolaire, sont plus actifs, plus critiques aussi, ce qui nécessite une coordination avec le collègue.

Les dispositifs innovants ne peuvent être évalués seulement à travers les évaluations nationales, aux critères très étroits, il faut prendre en compte également l'autonomie ou l'estime de soi.

Pour une chargée de mission départementale ZEP, les relations entre les enfants d'un groupe multi-âges développent des comportements autonomes et responsables : les plus grands sont valorisés dans leur aide aux petits et le désir de grandir est stimulé chez ceux-ci.

Un statut dérogatoire ?

Dans quatre écoles du Val d'Oise, dont l'école des Bourseaux, la procédure d'affectation permet de s'assurer que les enseignants acceptent l'organisation de l'école. L'école de Nanterre n'a pas obtenu cette dérogation de sorte que son statut d'école d'application, combiné aux aléas des nominations provisoires, a entraîné une forte instabilité des personnels. Faut-il adopter un statut dérogatoire avec des postes à profil et courir ainsi le risque de la marginalisation d'un modèle d'école «trop différent" ne pouvant se diffuser ?

Le soutien de l'institution ?

Pour beaucoup de participants, le manque de soutien de l'institution freine l'organisation en cycles. Plusieurs exemples montreraient que l'institution, en particulier l'encadrement moyen, n'aime pas ce qui est différent, et qu'au mieux elle le tolère. Elle est gênée par l'innovation pédagogique, même lorsque celle-ci est préconisée par les instructions officielles qui, comme Patrick Harnay le fait remarquer, permettent de bien travailler.

Pour un IEN, la gestion des personnels par l'IA est décisive non seulement pour la vie de ces structures mais aussi pour le fonctionnement ordinaire de l'école : la multiplication des affectations provisoires et l'instabilité qui en découle peuvent être catastrophiques. La formation devrait préparer à travailler avec des classes à niveaux multiples.

L'architecture des locaux peut être également un facilitateur ou un obstacle à cette organisation. .

Le soutien des familles

Les freins à l'organisation en cycles ne sont pas seulement institutionnels. Il faut également convaincre les familles, comme dans toutes les initiatives minoritaires, qu'on ne fait pas des expériences sur leurs enfants. Comment leur prouver que ça marche, comment mesurer les résultats, sur quels critères ? Dès que des difficultés apparaissent, quelle que soit leur origine, la structure innovante est mise en cause. L'évaluation est au centre des échanges entre l'école et les familles.

Conclusion

Avec du temps, de l'accompagnement et des projets portés par des personnes qui s'engagent, les cycles peuvent fonctionner avec tous les enseignants. Encore faudrait-il que l'institution les soutienne.

Les cycles nécessitent une évolution du métier d'enseignant mais ils sont aussi un moyen de provoquer ou d'accélérer cette évolution.

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

Tenir compte du rythme personnel des élèves :

la suppression du redoublement (dans les collèges Ambition Réussite)

*Intervenants : Didier Bargas,
IGAEN,*

Régis Guyon,

professeur d'histoire géographie au collège Pierre Brossolette de La Chapelle-Saint-Luc
(Aube),

*Animatrice : Michèle Coulon,
responsable du CAREP de Reims.*

Cet atelier est ouvert par deux présentations :

- un bref cadrage général de la problématique par Didier Bargas,
- un témoignage sur une expérience d'équipe par Régis Guyon.

Intervention de Didier Bargas

La question du redoublement au collège est une question ancienne dont la cause est entendue depuis plus de trente ans.

En effet, les pays qui ne pratiquent pas le redoublement ont dans l'ensemble de meilleurs résultats que ceux qui le pratiquent.

D'autre part, on a amplement montré que le redoublement était une pratique inefficace pédagogiquement, désastreuse psychologiquement, et ruineuse financièrement puisque le redoublement utilise des moyens qui font défaut ailleurs.

Malgré tout, le redoublement perdure ; alors, pourquoi ?

Il y a collectivement un refus de l'évidence qui s'appuie sur des cas particuliers : certains enfants ont pu progresser légèrement lors d'un redoublement, mais n'auraient-ils pas progressé également, voire davantage, en passant au niveau supérieur ? On sait en effet que les élèves « un peu justes » profitent plus du passage que du redoublement.

Le texte de mise en place des réseaux ambition réussite donne une nouvelle jeunesse à ce débat, sans éviter une certaine ambiguïté.

Va-t-on vers une interdiction du redoublement ou faut-il « tendre vers » sa suppression ? Cette dernière orientation est sans doute la plus réaliste et la plus rationnelle.

Supprimer le redoublement est en effet très facile - il suffit de le décider ! - mais la question la plus importante et la plus difficile est bien de savoir ce qu'il convient de mettre à la place pour des élèves en échec qui n'ont pas le niveau requis.

Dans les faits, on fait passer un élève dans la classe supérieure sans prévoir d'accompagnement particulier, ce qui ne peut satisfaire personne.

Les équipes qui ne souhaitent ni le redoublement - fausse solution - ni le passage automatique - position quasi-cynique - sont donc dans une vraie difficulté.

Intervention de Régis Guyon

Travailler autrement au collège : l'expérience d'un travail d'équipe

Quelle que soit la position adoptée, redoublement ou passage automatique, tout le monde veut lutter contre l'échec scolaire, le décrochage. Tout le monde veut une école de la réussite où les apprentissages se fassent dans les meilleures conditions, où les acteurs vivent et travaillent dans les meilleures conditions possibles.

Des évidences, d'accord ! Mais des évidences qui sont toujours au cœur des débats lorsque l'on parle de l'école. Or, parler du redoublement au collège, c'est aussi parler des élèves en échec, des élèves décrocheurs, en rupture, avec leur famille, l'école, le monde qui les entoure...

Face au problème de ces élèves décrocheurs - et des autres - au collège, deux pistes existent et peuvent coexister :

- **S'intéresser en aval à la « réparation »**, par de la remédiation. Proposer aux élèves en difficulté un parcours spécifique, individualisé, afin de pallier les manques, les difficultés. Tous les élèves en difficulté n'ont pas à tout reprendre ni à tout revoir (ni à tout revivre).

Cette première solution est réalisable à condition que l'on réunisse les modalités permettant de mettre en place ces parcours plus individualisés au collège, sans stigmatiser l'élève ni son expérience scolaire.

Donc, en veillant à la socialisation et en travaillant sur les apprentissages et les compétences exigées – les deux étant intimement liés chez des enfants qui deviennent des adolescents - il s'agit de les aider à construire leur personnalité en même temps que leurs apprentissages.

- L'autre stratégie, qui peut cohabiter avec la première, consiste à **se focaliser sur l'amont, sur la prévention**. Le travail n'est pas plus facile, tant la tâche est immense. On travaille ici aussi sur les apprentissages et la socialisation, mais avec tous les élèves, avec toutes leurs différences (personnalité, histoire, parcours, style d'apprentissage...).

Pour cela il est nécessaire d'avoir pointé, à partir d'une évaluation, les compétences à retravailler : on retrouve là l'idée du socle commun.

Il s'agit toujours de chercher à donner du sens à ce que les élèves font, de les motiver, d'éviter les décrochages.

Lorsque notre équipe - une douzaine de professeurs, toutes disciplines confondues - a lancé le projet « *Travailler autrement au collège* », nous n'avions pas mené notre réflexion aussi loin. Et notre volonté était de tout (peut être trop) faire : nous voulions, en amont et en aval, veiller à la socialisation autant qu'aux apprentissages, en pensant que, si nous abandonnions un des

deux objectifs, nous perdions en cohérence. Grande ambition, d'autant que notre équipe n'a que quelques classes d'un collège normal de ZEP : il faut aussi gérer le regard des autres enseignants non impliqués dans le projet.

Notre collège n'est pas classé Ambition Réussite mais en a toutes les caractéristiques :

- des familles aux faibles revenus : 85 % des familles sont classées dans la catégorie « défavorisés » ;
- de nombreuses nationalités étrangères sont représentées (quinze nationalités en 2003-2004, soit 14% du collège en 2004-2005) ;
- 30% des familles comptent quatre enfants ou plus ;
- j'ajoute que 30% d'élèves sont en retard scolaire à l'entrée en sixième. De plus, les effectifs du collège baissent sensiblement d'année en année (le quartier se vide par destruction-déplacement).

D'après ces données, nous travaillons dans le collège le plus difficile de l'Académie de Reims. Toutefois, les résultats des évaluations d'entrée en sixième ainsi que le taux de réussite au brevet sont parfois supérieurs à la moyenne académique. Ce sont ces bons résultats qui expliquent sans doute que nous n'ayons pas été retenus parmi les collèges Ambition Réussite ; sans doute aussi l'effet de notre action.

Objectifs et actions

Lorsque le projet est né, il y a deux ans, au moment du Grand Débat sur l'Avenir de l'Ecole du printemps 2004, notre objectif principal était - et reste en grande partie - de (re)motiver et de (re)donner du sens au collège et aux apprentissages, en reprenant ainsi la question 8 de la consultation.

Et quelque part notre objectif passait par la nécessité de permettre à tous les élèves d'aller le plus loin possible, de ne leur fermer aucune porte, mais au contraire de donner à tous les moyens de réussir et de trouver une place dans la société et dans l'école. Les actions que nous avons prévues répondaient essentiellement à cette double nécessité.

Notre projet s'appuyait sur la création de deux classes de sixième expérimentales dès la rentrée 2004 (dans un collège ZEP normal). Cette année (2005-2006), nous suivons trois classes du collège (deux cinquièmes et une sixième). Nous sommes en train d'effectuer un bilan intermédiaire de notre action, avec notamment l'aide du CAREP de Reims, et nous poursuivons à la rentrée avec deux classes (une sixième et une cinquième).

Les ateliers (axe Apprentissages)

Une fois par semaine, les élèves participent à des ateliers où le travail se fait en groupes sur des thèmes transdisciplinaires. L'équipe est présente pendant toute la durée de l'atelier. Ici, c'est l'autonomie qui est visée : faire des élèves les acteurs de leurs apprentissages et les auteurs de leurs connaissances. Nous veillons à établir des ponts avec les disciplines et nous attachons également à ne pas briser le lien entre ce qui est fait en atelier et ce qui est fait en classe, notamment en terme d'objectifs transversaux et de compétences à acquérir.

L'accueil (axes Apprentissages et Socialisation)

La journée débute avec un accueil de quinze minutes. Il rassemble un *Quoi de neuf* et une revue de presse préparée par un élève. Pendant le *Quoi de neuf*, tous les sujets peuvent être évoqués. Le choix des thèmes abordés est révélateur de la vie des élèves, de leurs problèmes, et parfois de leur absence d'intérêt pour le monde qui les entoure, de près ou de loin. En ce sens, c'est un indicateur de la vie des élèves et de la classe.

A travers cette activité, l'élève doit s'appropriier le langage pour parler de lui aux autres et l'adulte, en retour, doit accepter et prendre en compte cette parole.

Le tutorat (axes Apprentissages et Socialisation)

Le tutorat est un autre moment important où la parole de l'élève est mise au service des apprentissages. Sa première partie - dix minutes environ - est consacrée à un *Quoi de neuf scolaire* pendant lequel les élèves reviennent sur leur semaine, leurs réussites et leurs problèmes. Cette activité métacognitive, qui débute cette année, est passionnante à suivre.

Commence alors le tutorat à proprement parler, avec des mises au point méthodologiques et des aides au travail, dans la mesure du possible entre pairs. Une particularité : nous avons dans chaque groupe de tutorat une dizaine d'élèves qui viennent des trois classes et qui, ne suivant pas forcément les mêmes progressions, doivent néanmoins trouver le moyen de s'aider.

Lien avec les familles (axe Socialisation)

Pour terminer cette présentation, il faut insister sur les liens tissés avec les familles pour dédramatiser le collège et la scolarisation, bref les rendre accessibles et compréhensibles.

Cela passe par des petites choses mais surtout par des invitations réitérées aux parents à venir au collège et à voir leurs enfants au travail, à rencontrer aussi les enseignants qui de leur côté souhaitent souligner le positif, les efforts, les réussites.

Et de fait les parents viennent au collège pour un accueil pendant lequel les élèves montrent ce qu'ils font en atelier et en classe (une matinée par trimestre). Les remises de bulletins sont faites aussi dans cet esprit-là avec dialogue et explication des appréciations, ce qui parfois demande des trésors de pédagogie.

Débat

Trouver une alternative au redoublement implique de mettre en place des dispositifs qui permettent de gérer l'hétérogénéité, de prévenir les difficultés ou d'y remédier lorsqu'elles sont installées. Or, dans ce domaine, les expériences sont décevantes : les résultats, c'est-à-dire les progrès des élèves, ne sont pas toujours à la hauteur des espérances. D'autre part, l'aide apportée aux élèves, avec heures supplémentaires pour certains quand les autres peuvent sortir, peut être vécue comme une punition.

Travailler autrement met les enseignants au cœur de contradictions difficiles.

Le collège est à la fois un pré-lycée et un lieu de formation pour tous et dont tous doivent tirer partie.

Les modes d'évaluation doivent permettre de situer l'élève dans la classe mais aussi par rapport à lui-même dans un souci de communication avec les familles.

Tout ceci met en évidence le besoin criant des personnels enseignants en matière de formation et d'accompagnement pour faciliter une analyse fine des difficultés des élèves (et par-là même une remédiation plus efficace), une prise en compte de l'hétérogénéité dans le quotidien des cours, une prévention des obstacles prévisibles aux apprentissages.

Les différentes interventions dans l'atelier témoignent de ce manque de moyens dans la formation et l'accompagnement et de l'absence d'outils pour repenser notre façon de travailler.

La discussion a permis également de poser la problématique du redoublement en termes de liaisons indispensables :

- liaison entre les différents niveaux d'enseignement (entre le primaire et le collège, entre le collège et le lycée) ; et, si des progrès ont été faits pour atténuer la rupture cycle 3 /6^{ème}, beaucoup reste à faire entre le collège et le lycée : la classe de seconde est encore trop souvent synonyme de redoublement ou de réorientation ;
- liaison et complémentarité entre une individualisation de l'enseignement et de l'aide, une prise en compte pendant le cours ou dans la classe de l'hétérogénéité du groupe, et une approche collective.

L'expérience qui a servi de base de discussion autant que les témoignages qui ont suivi nous rappellent que tout changement de pratiques n'est possible qu'à certaines conditions :

- des valeurs professionnelles partagées : la confiance dans la capacité de progrès de tous élèves, la confiance dans sa capacité à être enseignant ;
- le goût indispensable du travail d'équipe et le rôle déterminant du projet comme déclencheur du travail et de la réflexion collective ;
- une direction d'école ou d'établissement qui impulse et/ou facilite les évolutions ;
- un lien dynamique avec les familles leur permettant de comprendre la démarche des enseignants et de s'impliquer.

Avons-nous finalement discuté d'une stratégie collective plus que d'une stratégie d'excellence ?

Compte rendu rédigé par Michèle Coulon

La lecture comme compétence transversale au collège

*Animatrice : Claude Vollkringer,
coordonnatrice REP à Paris*

En introduction, l'animatrice tente de clarifier la notion de compétence en lecture et rappelle le contenu des textes sur le sujet.

L'intitulé de l'atelier peut sembler un peu provocateur si le mot "lecture" renvoie aux séances de lecture à haute voix telles que certains d'entre nous peuvent s'en souvenir : ânonnements et bâillements garantis... Mais, ce qui était à l'époque plus grave, c'était la perte de sens et de compréhension du texte, non pas lu mais déchiffré dans la douleur.

Il serait donc peut-être plus juste de parler ici de maîtrise de la langue et donc de maîtrise du langage écrit dans les enseignements du collège.

Que nous disent les Instructions Officielles ?

La circulaire sur l'enseignement du français au collège (BOEN n°37 du 14 octobre 2004) précise : « A la rentrée 2005, la première génération d'élèves ayant suivi le nouveau programme de l'école primaire pendant l'ensemble du cycle des approfondissements arrivera au collège ». Elle se poursuit par « ... Les professeurs enseignants en classe de 6^{ème} doivent relire les instructions à la lumière de ces nouveaux programmes et en tenir compte dans leurs pratiques ».

Du côté du primaire, les programmes de février 2002 (BOEN n° 1 du 14 février 2002) font apparaître la maîtrise du langage et de la langue française comme une préoccupation constante dans toutes les activités mises en œuvre dans l'ensemble des domaines disciplinaires. L'éducation civique, la littérature, les langues étrangères ou régionales, l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences expérimentales et technologiques, l'éducation artistique, l'éducation physique et sportive comportent dans l'horaire qui est le leur des temps d'ateliers de lecture (« ateliers » est à mettre entre guillemets) destinés à renforcer les compétences de tous les élèves.

La lecture est donc, à l'école primaire, intégrée à l'enseignement de chaque champ disciplinaire. Et le texte poursuit : "le langage et les écrits spécifiques à chacun de ces domaines participent à l'acquisition des compétences lexicales syntaxiques et d'organisation des textes attendus à la fin de l'école primaire. Les élèves doivent apprendre à mieux s'exprimer, mieux lire et mieux écrire dans les domaines considérés".

La circulaire de l'enseignement du français au collège (BOEN du 14 octobre 2004) stipule bien, sans autre précision, que "les objectifs d'enseignement du français au collège s'inscrivent dans la continuité des enseignements à l'école primaire ». Mais la suite de la circulaire se recentre sur le français comme discipline et ne fait pas le lien avec les usages de la lecture dans les autres disciplines. Il y a donc cassure, si ce n'est divergence, entre les deux niveaux à moins qu'il ne s'agisse, de la part des services responsables de chacun des deux degrés, d'une méconnaissance des textes de l'autre.

Que disent les circulaires définissant le cadre de l'enseignement des disciplines au collège ? Trois disciplines non littéraires mentionnent et définissent le place et le rôle de la maîtrise de la lecture :

- les IO de mathématiques insistent sur la pratique de l'argumentation comme source d'enrichissement de la langue et distingue les usages ordinaires de la langue et ceux du langage spécialisé ;
- les IO de l'éducation physique et sportive insistent sur l'enrichissement du vocabulaire et sur la maîtrise de la langue à partir d'une capacité à décrire ce que l'on fait et ce que fait autrui ;
- les IO de SVT signalent, plus globalement, la contribution de leur discipline à l'apprentissage et à la maîtrise de la langue, en particulier grâce à la pratique de l'alternance d'échanges oraux et écrits.
- en histoire-géographie, discipline littéraire, on insiste sur la lecture des cartes et des images, et on invite à faire lire des textes, en particulier ceux qui font partie du programme de français et ceux qui se rapportent à l'héritage antique ;
- et c'est dans les instructions sur le français que la lecture se trouve définie par les objets du lire, abordés selon les catégories du genre (classiques de l'enfance, littérature de jeunesse, contes, récits) avec la recommandation de lire des textes complets.

Cette analyse rapide nous montre l'absence de liens clairs, dans les textes officiels, entre le français en tant que discipline et les usages de la lecture dans les autres disciplines.

Et pourtant les pédagogues que nous sommes connaissons mieux que personne l'importance de la maîtrise de la lecture dans un parcours de construction des connaissances comme source des savoirs et mode de transmission de ceux-ci.

A partir de ces constats des questions se posent : que faire et comment faire pour que les élèves puissent effectuer la transition, le passage, entre ce que le professeur des écoles leur a demandé en CM2 en lecture dans toutes les disciplines et ce qui va rester du domaine de l'implicite au collège ? Ces interrogations sont d'autant plus importantes que la maîtrise de la langue est, comme nous l'avons vu, plus technique et moins explicite au collège.

Que manque-t-il entre les deux degrés ? Que faudrait-il mettre en place et comment ? Quelles articulations faut-il mettre en oeuvre entre la définition des contenus de formation en français et les usages du français dans les DNL (disciplines non linguistiques) ?

Un témoignage

Une représentante du CAREP de Caen expose le travail conduit dans un collège EP2 du département.

Dans ce collège sont menées, depuis plusieurs années, un grand nombre d'actions culturelles très liées à la pratique de classe ; on constate aussi une bonne stabilité des enseignants mais un blocage sur la question de la lecture.

La mise en place d'un module ROLL (Réseau Observatoire Local de la Lecture) avec la participation de professeurs de mathématiques, d'histoire-géographie, de SVT, d'anglais et de français en 6^{ème} ont permis de créer des dynamiques de questionnements et d'échanges. Un des points essentiels a été de régler les questions d'organisation. La mise à disposition d'un enseignant déchargé à mi-temps avec la mission de construire et d'accompagner le dispositif a aidé à la mise en place d'un emploi du temps des classes de 6^{ème} en barrettes (cours de français aux mêmes heures dans toutes les classes) et de structures modulaires.

Une compétence est travaillée pendant cinq à six semaines par des groupes de 8 à 12 élèves ; puis, durant deux semaines, l'accent est mis sur des activités culturelles dans le cadre d'un partenariat d'excellence. Enfin un arrêt de ce fonctionnement durant deux semaines permet un retour temporaire à un fonctionnement traditionnel durant lequel les élèves peuvent réinvestir

les connaissances acquises. Des réunions de concertation sont programmées tous les 15 jours. Les résultats aux évaluations, reconstruites sur la base des évaluations de début d'année, sont probants, surtout s'ils sont mis en rapport avec ceux des évaluations des collèges voisins.

Un autre dispositif fonctionne sur un modèle similaire à Lisieux. Ils sont tous deux soutenus par le CAREP et par l'IPR-IA, convaincu par les résultats aux évaluations. Des stages de formation de deux à trois jours par an se déroulent sur site autour de thèmes tels que « Qu'est ce que lire en histoire-géographie, en mathématiques, en SVT ? » et autour d'une réflexion sur un travail en mathématiques-français touchant la résolution de problèmes à propos des contes (par exemple, comment un conte peut être transformé en problème, le problème en carte ... ?).

Le ROLL a donc donné un outil, un cadre à un travail interdisciplinaire. Il a servi de déclencheur à un questionnement des disciplines et à la création de dynamiques.

Un second témoignage

Un principal de collège de la banlieue parisienne en EP1 fait le constat du fractionnement des disciplines au collège.

Dans le Réseau Ambition Réussite (RAR) auquel son établissement appartient, la décision de mettre en place un Maclé (module d'approfondissement des compétences en lecture-écriture) intensif (3 heures de cours de français supplémentaires durant 3 semaines) pour 3 des 6 classes de 6ème a été prise en lien et avec la participation des enseignants des écoles élémentaires. Les élèves ont été répartis par les enseignants de CM2 et de 6ème en groupes de niveaux à partir de leurs résultats aux évaluations. Il s'agissait de traiter les élèves en difficulté et ceux en grand échec à partir de leur niveau réel mais en prenant garde de les conforter dans leur sentiment d'échec.

Ce travail a permis de mettre à jour et d'élucider les différences de point de vue entre les professeurs des écoles et ceux du collège. Une journée de stage a été consacrée à l'analyse du parcours des dix élèves les plus en déshérence par rapport aux apprentissages et à la mise en oeuvre d'itinéraires de remédiation, l'objectif étant d'impliquer chaque enseignant dans la recherche du chemin de la réussite scolaire.

Ce dispositif coconstruit par les enseignants de CM2 et de 6^{ème} sur des objets communs sert de support à un questionnement conjoint, mais, si chacun envisage de modifier sa propre pratique, il n'est pas prévu pour autant de construction en commun. Tous les espoirs reposent donc actuellement sur l'arrivée des enseignants « ambition réussite » qui pourraient faire retrouver un élan style « année 2000 » tel que celui qui s'est manifesté lors de la recherche Ecole primaire .

En conclusion, considérer la lecture comme une compétence transversale au collège ne va pas de soi. Cela ne peut se faire et surtout se traduire en actes que dans un cadre volontariste de travail en commun.

Compte rendu rédigé par Claude Vollkringer

Les pratiques de réseaux l'exemple d'un réseau Internet local

Intervenants : Jean-Claude Rolland,
*conseiller pédagogique de la circonscription d'Epina-sur-Seine (93),
responsable des sites Epina-sur-Web jean-claude.rolland@ac-creteil.fr
et Eppée admin.eppee@ouvaton.org*

Philippe Rocher,
coordonnateur de REP, philroc@club-internet.fr

Animateur : Jean Rioult,
IPR-IA honoraire (vie scolaire)

En introduction, l'animateur propose un bref rappel historique : « Dès 1981, lors de la création des ZEP, une idée forte s'était installée : travailler en équipe et travailler en réseaux pour bâtir les projets de la ZEP. Cette idée me semble toujours présente et à deux niveaux :
- celui des réseaux internes : liaison école maternelle/école élémentaire, liaison école/collège,
- celui des réseaux externes, avec les parents, avec les associations, avec les élus... »

Les deux collègues d'Epina-sur-Seine qui vont intervenir ont deux points communs :
- ils développent des réseaux en utilisant systématiquement et massivement Internet
- ils déploient des efforts constants pour que les enseignants aient une démarche réflexive sur leurs pratiques, c'est-à-dire qu'ils soient leurs propres formateurs dans une appropriation collective de ces pratiques et de la réflexion sur ces pratiques. »

Intervention de Jean-Claude Rolland

Je suis conseiller pédagogique à Epina-sur Seine. Philippe Rocher est coordonnateur du Réseau d'Education Prioritaire sur deux REP à Epina-sur-Seine, le REP Jean Vigo qui est un des quartiers « Sarkozy » du 93, quartier sensible, et le REP du collège Robespierre. Il y a un troisième collège en REP.

Notre ville est constituée de vingt-huit écoles, quatre collèges dont trois en REP, un lycée professionnel, un lycée général. Trois écoles élémentaires et quatre écoles maternelles ne sont pas en ZEP..Nous avons donc sept écoles hors « éducation prioritaire », mais, à l'exception de trois, les équipes pédagogiques de ces écoles ont intégré le REP et sont particulièrement dynamiques, même sans cette fameuse prime ZEP !

Nous sommes depuis trois ou quatre ans dans une situation particulière : nous changeons d'inspecteur tous les ans, ce qui nous place dans une situation déstabilisante avec un pilotage un peu difficile.

Qu'est-ce qu'un réseau ?

C'est un ensemble de pôles reliés entre eux par des canaux. A Epina, il comprend le site de la circonscription ; les sites d'écoles et le site Eppée.

Les différents pôles sont constitués également par : - les enseignants dans leur classe - les élèves - les parents - les agents territoriaux, qui jouent également un rôle important . On peut voir, par exemple, sur le site Eppée les forums qui existent entre les ATSEM.

Les pôles peuvent être aussi de petites structures, une école maternelle ou quelques classes, mais on rencontre également des pôles plus complexes, les réseaux culturels des collèges, l'inspection de l'éducation nationale...

Les sites : Epinay-sur-Web (circonscription et écoles) et Eppée (échanges et pratiques)

Le premier, un site portail, a maintenant un an d'existence officielle mais a une histoire plus ancienne. Il met en réseau l'ensemble des écoles ZEP et hors ZEP d'Epinay-sur-Seine (93). Ces neuf sites d'école sont regroupés avec le site de l'inspection de l'Education Nationale d'Epinay-sur-Seine pour former le portail appelé Epinay-sur-Web, qui est hébergé sur les serveurs de l'académie (ac-creteil) www.ac-creteil.fr/id/93/epinay

Le second, le site **Eppée**, fonctionne depuis deux ans de manière évolutive et est complémentaire du réseau d'écoles. Eppée est le réseau «Echanges de Pratiques Pédagogiques des Ecoles d'Epinay-sur-Seine et d'ailleurs » (mais nous recevons également des messages d'ailleurs, par exemple du Canada)..

Le site de circonscription

Il a été créé en décembre 2003. C'est un site classique de circonscription avec son axe vertical, descendant, hiérarchique, nécessaire pour affirmer la cohérence des actions comme le pilotage des projets nationaux ou académiques.

On y trouve des informations relativement simples : les circulaires, sans commentaires, une rubrique un peu particulière regroupant les informations des partenaires que nous envoie par exemple le conseil municipal pour enfants. Ce site a une fréquentation modeste (une centaine de visites par jour), quoique non négligeable. Mais il n'enregistre aucun message dans les forums alors qu'il y a possibilité pour les visiteurs de répondre à chacun des articles. . .

Les sites d'écoles

Ces sites d'écoles ont une dimension horizontale et verticale/ascendante. Il s'agit d'ailleurs de neuf sites de groupes scolaires, et non d'écoles. Les équipes enseignantes se sont partagé les rubriques du site, et ce sont elles qui en ont défini la hiérarchie.

Il s'agissait pour nous de privilégier le fond sur la forme. Il est hors de question que les enseignants, les parents qui voudraient mettre des articles sur le site soient freinés par des problèmes de compétence technique.

Pour les élèves, il s'agissait de mettre à leur disposition un lieu d'expression écrite, de leur fournir une dimension de l'écrit scolaire qui passe par autre chose que l'incitation du maître, de les mettre en position de produire un véritable écrit avec des informations à faire passer. Les élèves sont engagés dans un certain nombre de projets, et là les sites leur permettent de s'exprimer, de rédiger, de donner des avis.

Pour les parents, il nous paraissait que, faisant partie **intégrante** des **équipes éducatives de nos écoles**, ils devaient pouvoir s'informer, questionner, interroger les élèves et répondre sur des forums. Ainsi, sur certains sites d'écoles, on trouve des messages envoyés par les parents lors des classes de découverte (parfois même du type : *Mon enfant a oublié ses chaussons. Pouvez-vous lui en acheter une paire ?*), et cela sans qu'on ait eu besoin d'organiser quelque chose de particulièrement complexe. Il y a au total 400 réponses de

parents à des articles écrits par des élèves depuis un an, alors qu'il n'y en a aucune sur le site de la circonscription, et on compte 270 visites par jour sur le portail des neuf sites (hors circonscription).

Le site Eppée <http://eppee.ouvaton.org>

Il a essentiellement une dimension horizontale : parents-parents, élèves-élèves, enseignants-enseignants et comptabilise environ 800 visites par jour. Comme sur le site des écoles, tout est possible pour le public et cette dimension du possible, qui est aussi un frein, va être pour nous un moteur.

Je suis le webmestre de ce site et Philippe un rédacteur régulier ; Mais je suis aussi conseiller pédagogique de circonscription et donc webmestre du site de la circonscription, et également le webmestre du site des écoles..

Je dois transmettre des informations totalement institutionnelles, descendantes sur le site de la circonscription. Parfois, des circulaires me posent question. Puis-je les critiquer ? Non, bien sûr, mais c'est aussi pour cela qu'a été créé le réseau d'échanges qui a d'abord été un site personnel et qui a ensuite évolué pour devenir un site contributif et coopératif. Sur Eppée, tout est ouvert, on peut s'inscrire comme rédacteur et proposer un article. Par ailleurs, c'est vrai également pour les deux autres sites, on peut répondre à n'importe quel article. S'il y a plusieurs réponses, cela devient de fait un mini-forum.

On voit donc l'ensemble du réseau :

- le site de circonscription, vertical/descendant,
- le site des écoles, horizontal mais aussi vertical/ascendant puisque, comme dans tout système démocratique, les élèves ont la possibilité de questionner les enseignants,
- le site Eppée avec les trois dimensions, à la fois horizontale, descendante (on publie la circulaire de rentrée avec quelques commentaires, les programmes modifiés, le socle commun, etc.) mais aussi ascendante, gage d'une vie démocratique.

Débat

Il a surtout été occupé par de nombreuses questions auxquelles ont répondu longuement les deux intervenants. Nous les avons regroupées par thèmes.

Des questions qui ne sont pas seulement techniques

Le système est-il un système SPIP ?

J.-C. R. : Oui, tous les trois sites fonctionnent sous SPIP, comme d'ailleurs également le site de l'OZP..

Ce système SPIP permet aux contributeurs d'écrire des messages pour répondre à n'importe quel article (fonction forum) et de déposer (après s'être inscrit) des articles, des brèves. L'important pour nous, c'était d'avoir cette liberté d'expression, cette liberté de ton, le droit à l'erreur. Sur un site institutionnel, quand c'est le webmestre qui présente un document émanant d'un conseiller pédagogique ou d'un enseignant, par exemple un cahier journal, une analyse de séance, celui-ci pourrait valeur de modèle.

Proposer un modèle me semble contradictoire avec cette recherche de professionnalisation des enseignants, cette recherche de l'excellence. Suivre un modèle, c'est se situer dans un métier où l'on suit des prescriptions. Je crois que vont émerger de plus en plus des sites qui vont affirmer le droit à l'erreur, qui vont permettre aux gens de réagir aux documents qui sont proposés parfois par un expert mais aussi par d'autres enseignants, et ainsi d'entrer dans une réflexion sur leurs pratiques.

Eppée présente aussi nos actions militantes, sans que celles-ci aient jamais un caractère politique ou syndical.

Votre réseau est-il complètement ouvert au public ou faut-il s'inscrire au préalable ?

J.-C. R. : Il est complètement ouvert au public, aux partenaires, directement pour répondre à un article, après inscription comme rédacteur pour proposer un article. Par exemple, après la fermeture du Centre Blumenthal, le CMP, les employés nous ont envoyé régulièrement des articles qui paraissaient dans la tribune libre. Il y a eu un débat très important sur les devoirs à la maison avec des réactions de parents. Un autre exemple : j'ai mis en ligne la chorale de ma classe chantant le Chant des Partisans, ce qui a provoqué, parfois, des réactions violentes sur le thème : *La classe est-elle bien le lieu pour ce chant ?*

Est-ce qu'Eppée est hébergé au même endroit que le site de circonscription ?

J.-C. R. : Bien sûr que non ! Le site de circonscription et le site des écoles sont tous les deux hébergés sur « ac-creteil » ; Eppée est hébergé dans une coopérative, ce qui me semble logique. Une coopérative qui s'appelle « ouvaton » et dont on a entendu parler il y a quelques années à propos de tags anti-publicité sur les abris bus. Cette coopérative a eu des ennuis avec la loi sur l'économie numérique.

Quand une personne a des problèmes avec sa machine, venez-vous l'aider ? Pour moi, je suis obligée de me dominer pour ne pas passer l'ordinateur par la fenêtre. Face à l'informatique et à ses problèmes techniques on est démunie, complètement.

J.-C. R. : Nous avons de plus en plus de matériel fiable et le système SPIP est un système très simple et qui donne satisfaction.

Toutes les écoles sont-elles équipées d'une salle informatique ?

P. R. : Tous les groupes scolaires sont équipés d'une salle informatique avec chacun une dizaine de machines.

Les écoles maternelles ont un poste pour les directeurs ou les directrices, mais, quand ils en ont besoin, ils doivent utiliser les salles en réseau, quand c'est possible. Il y a donc encore des progrès à faire !

Les contenus

Vous avez un contrat de réussite, est-il en ligne ? Sur quel site ? Pas un seul contrat parisien n'est en ligne.

J.-C. R. : Oui, il est en ligne, sur le site de la circonscription, ainsi que l'ensemble des fiches actions de la circonscription. C'est important pour les équipes, elles ont ainsi, grâce à cette information descendante, le sentiment de faire partie de ce réseau.

On peut aussi trouver des actions déclinées dans les sites des écoles, comme le défi mathématique sur le REP Robespierre. Le défi mathématique est une action qui va de la GS à la classe de 5^{ème} et qui consiste à résoudre la même situation problème de la maternelle au collège. Sur cette action, nous nous avons utilisé les trois sites. Sur le site de la circonscription évidemment puisque le défi a été lancé par un REP. Sur le site des écoles, on trouve des travaux d'élèves et sur le site Eppée une analyse, une réflexion sur le défi mathématique en termes d'arguments, de démonstration et de réflexion d'enseignants. On trouve aussi d'autres actions sur les trois sites, le rallye lecture, les travaux en liaison avec les 6^{ème}.

Avec les **collèges**, nous avons un questionnement particulier. Certains sites de collèges sont peu vivants, l'un d'entre eux n'est même plus alimenté. On va dans une prochaine réunion tenter de faire revivre ces sites et voir comment ils peuvent être associés à l'initiative

« Epinay-sur-Web », ou à l'action « liaison CM2/6^{ème} » pour que celle-ci devienne visible et vivante. Cette action liaison CM2/6^{ème} se retrouve certes par exemple à travers le défi mathématique et les activités communes mais il n'y a pas d'échanges véritables entre les écoles, entre les élèves et les professeurs de collèges, lesquels ne sont pas encore impliqués dans ce type de relations.

L'expression des élèves et leur usage de l'écrit :

J.-C. R. : La difficulté tient davantage à la censure ou plutôt à l'autocensure que les élèves exercent sur leurs forums (qui sont constitués, je le rappelle, par les réponses que chacun peut écrire au dessous d'un article). Ils questionnent les autres élèves sur ce qu'ils ont écrit, comparent. Ce qui est alors essentiel, c'est que les élèves développent leur formation citoyenne autour d'une réflexion sur le statut de l'écrit : Qu'est-ce que c'est qu'écrire dans un forum ? Ecrire dans un forum, ce n'est pas écrire dans un MSN, ce n'est pas envoyer un Texto, il y a une persistance de l'écrit.

P. R. : Les écrits scolaires mis en ligne sont dans un premier temps destinés au maître, qui les évalue, mais, dans la mesure où ils ont mis en ligne, ils ont des destinataires multiples : les parents, d'autres élèves.

Ce qui est intéressant, c'est l'usage de l'écrit que font les élèves qui ont Internet chez eux. Ils associent assez vite l'écrit Internet à un type d'écrit du type MSN ou blog, avec une orthographe complètement « dingue ». L'intérêt d'Internet à l'école, c'est de réintroduire un usage de l'écrit un peu plus normé qui répond aux attentes de l'école. Concilier Internet avec les écrits scolaires permet aux élèves de distinguer les différents types d'écrits.

Quand les enfants font des productions d'écrits, c'est souvent incompréhensible à cause de l'orthographe ou même de la syntaxe. Il faut les lire oralement. Est-ce que, dans les forums, vous corrigez l'orthographe ou la syntaxe ou les laissez tels quels ?

J.-C. R. : À partir du moment où ne sont pas utilisés les systèmes Texto ou SMS, on laisse tels quels les textes des élèves. En même temps, il y a toute une éducation à l'orthographe à faire, une réflexion sur le statut conventionnel de l'orthographe. Connaître le destinataire oblige les élèves à être vigilants sur ce point quand ils mettent en ligne leur propre texte ou quand ils participent aux forums.

Un participant approuve totalement la démarche : l'enfant apprend par imitation et progressivement. Au fur et à mesure que des réponses au texte proposé parviennent, il va faire de plus en plus attention.

J.-C. R. : Il a lui aussi des pratiques réflexives sur son propre écrit qui joue le rôle de miroir. De plus, l'élève a conscience d'appartenir à un réseau. Je reprends l'exemple du défi mathématique : l'élève de GS sait que, dans l'école élémentaire d'à côté ainsi qu'au collège, les élèves font la même chose. Il a lui-même conscience de son parcours scolaire, ce qui est important en ZEP plus qu'ailleurs. Pour un maître, se projeter, c'est mettre ses progressions en ligne sur le site de sa classe, dans son espace numérique de travail, de telle sorte que l'élève puisse lui aussi se projeter. A quoi sert vraiment une progression si ce n'est qu'un bout de papier collé derrière une porte sans destinataire ? Si elle est affichée, elle est alors destinée aux élèves, cela me paraît essentiel.

Un(e) participant(e) : Certaines difficultés rencontrées avec les élèves de SEGPA, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, ont provoqué des choses intéressantes pédagogiquement. L'élève se met à écrire parce qu'il a le droit de revenir sur son texte et de le modifier et cela entraîne un changement de regard des parents sur les gamins. On est alors mieux équipé pour se parler et à partir de là on peut agir sur la fracture numérique en proposant des pistes de travail avec les associations. A

Paris, dans le 17^{ème}, on travaille avec beaucoup de monde, avec le centre social, avec l'espace public numérique, qui est un espace de première formation pour les habitants. Grâce au travail de « réseautage », on parvient à impliquer les associations pour qu'elles s'équipent, pour qu'elles créent des réseaux dans leurs locaux pour les parents, pour les enfants. Les enfants peuvent ainsi être accompagnés pour pouvoir accéder aux ressources qui ont été travaillées en classe et donc poursuivre le travail déjà engagé.

La communication avec les parents : une fracture numérique

J.-C.R. : Sur le site du réseau d'écoles, on trouve, à destination des parents, des comptes rendus de conseils d'école, la valorisation des projets d'école... L'idée est de renforcer l'axe école/famille qui constitue un axe de plusieurs REP. Il s'agit de passer de la simple valorisation des actions d'école à une co-éducation, qu'il y ait non seulement information mais également réactions des parents apportant quelque chose à ces actions. On peut même envisager de mettre en ligne le projet d'école. Cette année tombe bien puisque c'est une année de rédaction des projets sur la circonscription. Le projet d'école est questionnant : est-ce un document administratif ou un document destiné d'abord et avant tout aux familles et aux élèves ?

Quand on fait des choses comme celles que vous faites, ne risque-t-on pas de renforcer la fracture numérique ? Pas seulement sur le plan financier, mais aussi par la façon dont les familles vont utiliser l'ordinateur. La manière dont un parent sûr de son orthographe va pouvoir s'exposer, prendre la liberté offerte par l'outil proposé, alors qu'à l'inverse un parent qui écrit mal va avoir honte ou ne va pas écrire du tout parce qu'il se sent en difficulté par rapport à l'outil proposé. Comment dans ce problème complexe prendre en compte cette fracture numérique ?

Q. : Dans les ZEP, je suis à la Goutte d'Or, j'ai énormément de parents qui ne parlent pas le français. Comment faites-vous avec eux ?

(Suit un échange touffu entre les participants sur l'importance de l'outil, sur la nécessité d'associer les parents, sur la possibilité de combler par l'outil les écarts entre les familles. L'outil apparaît à certains comme vraiment complémentaire des moyens d'apprentissage.)

J.-C. R. : Un des critères de bon fonctionnement, c'est à nos yeux le fait que des enfants, par l'utilisation quotidienne de l'outil dans un réseau, sont un relais auprès des familles, y compris des enfants qui sont en difficulté. Je pense aux poèmes mis en ligne par une CLIS de l'école Victor Hugo et aux réactions des élèves de l'IME. Je crois que nous avons là le nœud du réseau qui est l'élève, lui-même dans sa famille.

Il faut reconnaître que ce n'est pas un outil largement utilisé par les familles, même par celles qui sont intéressées. Par ailleurs, tous les enfants ne sont pas favorables à ce que leurs parents interviennent : « *Pourquoi t'interviens sur le site de mon école, c'est la honte !* », même si le parent sait parfaitement écrire. Mais, malgré ces obstacles, je me demande si la fracture numérique pose tant de problèmes qu'on le dit, et même si elle existe. C'est d'abord une barrière linguistique.

Je constate en tout cas que le niveau d'équipement des familles en informatique en ZEP progresse très rapidement. Les achats augmentent beaucoup en raison de la baisse du prix des ordinateurs et des nombreuses promotions.

Il faut d'abord gagner la confiance des parents, c'est important. « *Comment j'écris mon message ?* » Il ne faut pas hésiter à travailler avec eux les textes qu'ils veulent mettre en ligne sur les sites des écoles. N'oublions pas la dimension alphabétisation des familles dans nos quartiers. C'est un autre réseau sur lequel nous devrions travailler.

Notons cependant que, dans les collèges, si les élèves sont accompagnés dans leur formation, il y a par contre peu de relations avec les familles ; les blocages demeurent.

La participation des associations locales de parents

Je souhaiterais que l'on parle de la participation des associations locales en ZEP.

J.-C. R. : Sur le site des écoles, nous avons des brèves et des contributions venant de parents d'élèves. On peut lire également deux articles complets (et non pas des brèves ou des réponses à des forums), écrits par des parents appartenant à des associations liées à deux écoles.

Je pense qu'il va nous falloir développer cette dimension associations de parents, à la fois sur le site des écoles et sur Eppée, de telle sorte que les parents aient en ligne non seulement les comptes rendus des conseils d'écoles ou les invitations mais aussi des rubriques thématiques sur la façon dont ils peuvent aider leurs enfants à faire leurs devoirs ou des informations sur des questions sanitaires et sociales.

P. R. : C'est un axe fort pour les années qui viennent. D'ailleurs, nous sommes en ce moment, avant la fin de l'année scolaire, en train de lancer une enquête auprès des parents sur leur utilisation des sites des groupes scolaires. L'enquête va permettre de savoir combien de familles possèdent un ordinateur à la maison, combien sont connectées à Internet et quelles connaissances précises elles ont des sites d'écoles et ce qu'elles aimeraient y trouver (des informations sur l'école, des comptes rendus, des dossiers thématiques, un agenda, des informations des associations de parents d'élèves, des travaux d'élèves...). On va centraliser ces informations et essayer de répondre aux résultats de cette enquête pour que les familles soient complètement informées, associées à cette enquête et puissent interagir réellement. Cela se pratique déjà au moment des classes de découverte puisqu'au quotidien il y a un suivi, un bilan des journées dont les familles peuvent prendre connaissance en se connectant sur les sites pour savoir comment vont les enfants, ce qu'ils ont fait.

Si donc on ajoute à ce travail avec les associations l'augmentation du taux d'équipement des familles (d'après l'enquête de territoire, il est passé de 10% en 2003 à 50% en 2006), on comprend pourquoi la fracture numérique n'est pas vraiment notre problème..

Le développement des liens dans le réseau et avec l'extérieur

En quoi ce que vous faites ajoute du lien dans le réseau ? Qu'apporte en plus votre ouverture, notamment vers les mouvements pédagogiques ? Quel est votre premier bilan ?

J.-C. R. : Le fait que les sites d'école soient visibles par les différentes équipes permet aux enseignants de faire des constats : « *Tiens, toi aussi tu fais le rallye lecture ! Toi aussi tu travailles en partenariat avec le théâtre ! Et si nos élèves communiquaient et si on échangeait et si on pouvait également travailler ensemble et si on pouvait réfléchir ensemble !* » C'est ce genre de réflexions avec leur visibilité qui est le plus encourageant, le fait que les enseignants connaissent le système qui va les faire entrer en réseau et qu'ils vont de plus en plus travailler ensemble. Je crois que cette mise en réseau par Internet permet alors aux enseignants, par exemple, de prendre leur téléphone pour dire : « *ton projet m'intéresse* ».

P. R. : L'an prochain, sur le REP Robespierre, on va mettre en place un groupe permanent de référents-école, un par école maternelle et élémentaire, qui sera chargé d'évaluer l'utilisation des sites d'écoles et de voir s'il n'y a pas moyen d'en améliorer le fonctionnement. Ce groupe se réunira une fois par mois et constituera le comité de rédaction du journal télématique du REP ; la version papier ne disparaîtra pas pour autant, tout le monde n'a pas Internet.

D'autre part, un quatre pages papier sur le REP, à destination des familles, est toujours utile ; du reste certains articles peuvent figurer sur l'un et l'autre support. Par la suite, je compte

étendre ce même travail à l'ensemble des REP de la ville. Ce serait bien qu'il y ait un référent sites (ou référent-réseau), de la même façon qu'il existe un référent pour le conseil municipal d'enfants ou un délégué EPS. Au REP Robespierre, le référent site pourra travailler avec le CDI, avec les professeurs de collègue. Ils feront vivre réellement le réseau.

Quelles relations avez-vous avec les élus ?

J.-C. R. : Avec les élus mais aussi avec les partenaires de l'éducation nationale, par exemple, la direction des affaires culturelles. Les idées que nous vous avons exposées sont nées avec la convention de la mairie avec l'inspection académique, convention relative à l'informatisation des écoles. « *Qu'est-ce qu'on va faire des machines dans les classes ?* » On a proposé de s'ouvrir sur les possibles, ce qui me paraissait essentiel. L'appui de la mairie a été acquis dès qu'on a décidé d'installer SPIP sur l'ensemble des machines pour développer le réseau entre les écoles et la ville.

Le positionnement du webmestre sur les trois sites et la fonction de modérateur

Je voudrais savoir comment vous vivez votre fonction de modérateur.

J.-C. R. : Cette fonction de modérateur de forum ne me pose pas de problème à partir du moment où il y a des lois. En revanche, je suis conseiller pédagogique de circonscription, ce qui veut dire que je suis le bras droit et reconnu comme tel de l'inspecteur. C'est une drôle de fonction où je suis au plus près des équipes et des jeunes débutants qui sont nombreux dans les ZEP et, dans le même temps, je suis au plus près du « grand patron ». Qui on est ? L'œil de Moscou ? Le Darvador ? C'est un positionnement à adapter au quotidien.

Pour moi, il s'agit de tutoyer les équipes, d'être très proche d'elles, de les accompagner dans leurs projets, de ne pas hésiter à prendre la classe avec l'enseignant s'il y a un moment délicat où il n'arrive pas à articuler telle ou telle séance.

Mais c'est vrai aussi qu'être webmestre des trois sites pose des problèmes. Par exemple arrive un jour sur un des forums de l'inspection de l'Education nationale d'Epinay le message suivant : « *Non ! Je ne veux pas mettre en place les PPRE parce que, pour moi, c'est fiché les élèves, qu'est-ce qu'on va faire des dossiers des élèves, qui va les suivre, jusqu'à quand ? J'aimerais le savoir* ». Voilà une question plus qu'intéressante. Moi, en tant que modérateur du forum et que conseiller pédagogique de circonscription, que vais-je faire ? Le soir, j'ai envoyé un courrier électronique à l'enseignant en lui disant de mettre son message sur Eppée. Ensuite on a discuté sur Eppée et non sur le site de la circonscription où était parue la circulaire à laquelle l'enseignant répondait.

Est-ce qu'il est arrivé qu'un personnel d'autorité intervienne sur Eppée, un inspecteur ou un inspecteur d'académie ou un recteur ?

J.-C.R. : Le turn-over des inspecteurs et la stabilité de l'équipe de circonscription sont une donnée. L'équipe des conseillers n'a pas changé depuis quatre ans. Nous sommes les mêmes, Philippe est arrivé cette année. Nous sommes proches des préoccupations pédagogiques des collègues, avec des questions sur Eppée du genre : « *Moi, j'ai du mal à organiser les cahiers et les classeurs de mes élèves* ». Je réponds en disant ce que je faisais en tant que maître dans ma classe et je demande qu'on me dise ce qu'on en pense. « *Descendez-moi, critiquez-moi, c'est fait pour cela !* » A ce moment-là, la relation change.

Sur Eppée, les problèmes de positionnement existent même s'ils se sont peu à peu éclaircis. Le jour où un IEN viendra me dire « *Jean-Claude, tes prises de position sur Eppée ne vont plus* », il y aura un problème car je vis au quotidien avec lui ! Je pourrais très bien lui répondre : « *Sur Eppée, je fais ce que je veux* », mais alors la vie au quotidien risque d'être difficile. J'irais plutôt me réfugier dans les écoles avec l'idée de faire du réseau d'échanges

pédagogiques une association. Pour l'instant, c'est un groupe de collègues complètement ouverts, avec des rédacteurs un peu experts. Mais ouvrir au maximum et en faire une association reste possible.

Eppée est un site militant, pourquoi le cacher ? Une association permettrait de capitaliser les expériences, les résultats. Sans trop caricaturer, j'ai pour l'instant plus entendu le « je » du pauvre animateur que le « nous » des membres du réseau qui s'inscrirait dans une dynamique d'échanges, qui capitaliserait ces échanges.

Les enseignants et la culture TICE : les blocages

J.C.-R. : La difficulté pour les enseignants, c'est leur absence de culture TICE et leur méconnaissance des possibilités offertes par ces TICE. « *Qu'est-ce qu'on peut faire en interaction ? Comment créer des liens hypertextes* ». Il y a en même temps chez eux (c'est surtout ce qui est arrivé au début) la crainte que s'établissent des comparaisons entre écoles. Il m'a paru essentiel donc de créer non pas des sites d'écoles mais des sites de groupes scolaires pour qu'il y ait d'abord un consensus dans ce mini réseau qu'est le groupe scolaire et qu'on évite des conflits de proximité.

Toujours au sujet du fonctionnement des sites, les relations au sein de l'équipe pédagogique sont un élément important dans la recherche de l'excellence pédagogique et pour la professionnalisation des enseignants. Etre enseignant en ZEP n'est pas facile tous les jours. Philippe a été « brigade de formation continue » (pour le remplacement des stagiaires) et j'ai été enseignant très longtemps dans les ZEP. On est tout seul dans une classe et il est important de rompre cet isolement, d'avoir des projets communs au sein de l'équipe, et, dans l'idéal, au sein des cycles, même si ceux-ci ont été peu mis en place à l'école.

A ce propos, des problèmes nouveaux apparaissent, comme les redoublements d'élèves à chaque étape du cycle (ce n'est donc plus un cycle). Je mets donc la circulaire sur les redoublements sur le site de la circonscription, et je précise que les maîtres du conseil de cycle peuvent faire redoubler chaque année du cycle, ce qui change un peu les données admises jusqu'à maintenant. Mais que puis-je dire de la circulaire ? C'est sur Eppée que je lance le débat.

Les difficultés des familles à entrer dans l'univers de la communication s'imposent aux familles mais aussi aux collègues. Comment font-ils pour intégrer ces pratiques ?

P. R. : Je vais apporter un premier élément de réponse. Sur Eppée, la dimension de l'échange et de la prise en main par un grand nombre d'enseignants ne s'est pas encore faite. C'est un site militant sans être le site d'un mouvement pédagogique quelconque. A l'origine, c'est un site personnel avec des réflexions pédagogiques autour de pratiques quotidiennes. Comment se faire connaître ? On commence à l'être, la preuve c'est qu'on est là ! On est maintenant référencé sur un certain nombre de sites, mais comment élargir notre audience et surtout le nombre de contributeurs ? Où se situent les obstacles ?

Localement (puisque Epinay-sur-Web a d'abord été un site local), les enseignants ne proposent pratiquement pas d'articles, ils s'impliquent plus volontiers sur les forums et les brèves. Cette faiblesse des contributions s'explique peut-être par le fait que Jean-Claude, conseiller de circonscription, est perçu comme un expert, le « pédago » de service. Pour ma part, comme les gens connaissent un peu mon parcours universitaire, ils me perçoivent aussi comme celui qui écrit. Les collègues mettent en œuvre beaucoup de choses intéressantes, mais de là à aller raconter ce qu'ils font ! Ils n'osent pas. Ainsi des directrices n'ont pas osé raconter leurs expériences parce qu'elles avaient un blocage par rapport à l'écrit et pas

seulement par rapport à Internet, aussi paradoxal que cela puisse paraître venant d'enseignants.

L'idéal serait que ce site ait une audience plus large, au niveau national ou plus, et que les enseignants qui le connaissent se disent : « *C'est un site où on peut intervenir puisqu'il n'appartient pas à une chapelle pédagogique* ». La formation des enseignants devrait les préparer à raconter ce qu'ils font et à prendre de la distance par rapport à leurs pratiques.

En ce sens, le site des écoles pourrait être une étape importante puisque les enseignants ont la possibilité, avec SPIP, de mettre directement en ligne des textes ou des fichiers sons ou images. On pourrait même créer une radio. Ce serait une étape intéressante car, quand un enseignant prend la peine d'utiliser Internet et le site de son école pour valoriser les productions de ses élèves, c'est déjà un premier pas vers une réflexion pédagogique collective et une marque de recul, du recul nécessaire pour pouvoir parler ensemble du même contenu.

Du temps pour l'accompagnement

J.-C. R. : On nous a demandé clairement de fonctionner en réseau, mais on ne nous a pas donné le temps institutionnel nécessaire, y compris dans la formation continue des enseignants. Comment, quand on est formateur d'enseignants, mettre en place des groupes d'échange et d'analyse de situations éducatives dans une circonscription ? Comment faire venir les enseignants pour simplement exposer une situation éducative et pouvoir en parler ensemble ? Comment disposer du temps nécessaire ? Si on veut que les enseignants soient de vrais professionnels, qu'ils aient une réflexion sur leurs actions, qu'ils aient une part d'autonomie, une liberté d'opinion, de ton et d'action, il faut qu'ils aient du temps institutionnel. Pour l'instant, Eppée permet de façon concrète de pallier ce manque de temps institutionnel.

De la même façon, accompagner une équipe, accompagner un rédacteur potentiel d'Eppée, ne peut se faire que le soir, par courrier électronique. Comment accompagner tel collègue qui a réalisé un travail magnifique exposé dans les sites d'écoles, par exemple la rencontre avec un déporté survivant ? Quelle démarche a-t-il adoptée ? Comment a-t-il établi ses contacts ? Quelles difficultés a-t-il rencontrées ? Comment a-t-il abordé des détails délicats et sensibles avec ses élèves ? Toutes ces questions intéressantes, à quel moment peut-on les lui poser ? Comment l'amener à franchir cette barrière de l'écrit et à réfléchir sur sa pratique de l'écrit ? C'est mon rôle de conseiller pédagogique mais c'est aussi mon rôle de rédacteur militant. Les deux fonctions se rejoignent alors complètement pour aller vers cette professionnalisation.

Les réunions une fois par mois relatives au futur réseau de référents [voir ci-dessous] se tiennent-elles sur le temps institutionnel ou en « off » ?

P. R. : C'est du « off ». Les gens vraiment intéressés par le réseau fonctionnent en « off ».

Compte rendu rédigé par Jean Rioult

Note de l'OZP : Cet atelier, comme les autres de la Journée, prévoyait seulement un court exposé préalable des intervenants.

On trouvera sur le site Eppée un texte de présentation du réseau beaucoup plus complet, le texte que les intervenants auraient aimé développer oralement s'ils avaient disposé de davantage de temps. http://eppee.ouvaton.org/article.php3?id_article=450

S'adapter aux élèves et maintenir les exigences

Intervenants : Céline Baliki,
professeure de lettres dans un collège de Bobigny (93)
Jean-Michel Zakhartchouk,
professeur de lettres dans un collège de Creil (60)

Animateur : Antoine Darnal ,
coordonnateur REP à Paris.

Intervention de Jean-Michel Zakhartchouk

Jean-Michel Zakhartchouk entre dans la thématique de l'atelier en pourfendant les soi-disant défenseurs de la culture : ceux-ci dénigrent les pédagogues qui travaillent avec sérieux et ne se satisfont pas d'une connivence culturelle avec trois ou quatre élèves d'une classe. La vraie question est : comment faire pour impliquer la grande majorité, si ce n'est la totalité, des élèves dans des activités culturelles ? Cela relève d'une véritable ambition et d'un travail pédagogique de fond. S'adapter aux élèves ce n'est en aucun cas s'abaisser ou abaisser le niveau. L'adaptation à l'interlocuteur est inhérente à tout acte de communication et il s'agit bien d'avoir de véritables exigences intellectuelles et culturelles.

C'est le sens de l'adverbe « vraiment » dans le titre de son dernier livre *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves (1)*, la culture n'est pas la "cerise sur le gâteau", c'est le "gâteau" lui-même car il y a interaction totale entre la culture, les apprentissages et l'excellence pédagogique.

Il faut penser la culture dans sa polysémie en évitant deux écueils : la dérive élitiste, dans laquelle l'enseignant peut tomber même s'il désire faire autrement, la dérive relativiste qui consiste à penser que tout se vaut et que ce qui compte c'est avant tout la culture et le bien-être des élèves.

Le pédagogue est un "passeur culturel" : il doit travailler à établir des ponts entre ce que les élèves connaissent, leur culture familière, et la culture scolaire, la culture savante, c'est ce que décrivent une trentaine d'enseignants dans son dernier ouvrage.

Intervention de Céline Baliki

Céline Baliki expose son expérience d'enseignement des lettres dans le cadre de projets culturels (2) dans un collège de Bobigny classé en ZEP. Le chef d'établissement est engagé dans tous les projets pédagogiques qui tendent à dépasser les difficultés croissantes à enseigner. Les projets reposent sur un principe : faire vivre les disciplines comme des expériences. Ces expériences ont plusieurs points d'ancrage :

- l'écriture (de fictions, de poésies),
- le travail sur le corps (théâtre, danse) où interviennent des professionnels,

- le voyage à travers les mots, le corps, mais aussi un voyage réel puisque les élèves se rendent dans les lieux sur lesquels ils ont travaillé en classe,
- et enfin un spectacle qui crée un espace collectif à partir des imaginaires individuels.

L'écriture

En ce qui concerne l'écriture, nous mettons à profit tous les dispositifs disponibles : itinéraires de découverte, classes APAC, projets interétablissements, ateliers artistiques, et nous essayons d'associer le plus possible d'intervenants extérieurs. Nous travaillons autour de textes qui font lien avec l'Histoire.

L'an dernier nous avons travaillé sur l'Atlantide, avec des recherches sur le mythe. Cette année, nous travaillons l'Odyssée avec une classe de 4^{ème}, bien que ce soit au programme de 6^{ème}. Ce projet est intégré dans les heures de classe, dans le cadre d'un itinéraire de découverte. Les élèves ont relu des passages de l'Odyssée dans des traductions différentes puis nous nous sommes interrogés sur la manière dont l'Odyssée résonnait dans le monde d'aujourd'hui, jusque et y compris dans les têtes et les corps des élèves. Nous avons remplacé les obstacles rencontrés par Ulysse par des obstacles du monde actuel. Ainsi nous évoquons les difficultés du monde du travail, du chômage, les lois sur l'immigration, les jeux télévisés, les médias...

Nous reprenons par exemple l'épisode des Lotophages où le peuple vit dans l'oubli total de sa mémoire, de ses racines. Nous nous sommes interrogés sur ce qui peut nous faire aujourd'hui oublier notre histoire, nos racines, notre passé. De nombreuses idées ont surgi à partir desquelles les élèves ont écrit des fictions. Ainsi Ulysse est poète, directeur d'une école d'art qui a été fermée, cela se passe en Grèce sous la dictature des colonels, alors que Circé est une femme qui instaure la dictature en détruisant les écoles et les œuvres d'art.

La réflexion collective a porté sur la démocratie, la liberté, le destin et cela a conduit tout le monde à écrire parce que ces thèmes concernent tous les élèves sans exception. Ils y réfléchissent tous et ont tous quelque chose à dire. L'écriture est investie par ces préoccupations : on est toujours étonné de la connaissance des élèves en matière d'actualité. Ce travail met vraiment en regard le texte de l'Odyssée et notre époque. Tous les élèves font des liens entre le passé et le présent et ces échos se font de façon naturelle. Ainsi un autre éclairage est donné à l'Odyssée, et son interprétation au regard des réalités contemporaines permet de donner du sens à ce qui se passe aujourd'hui.

Le travail du corps

Le travail d'écriture est nourri de textes lus, contemporains ou plus anciens ; ainsi intègre-t-on un extrait de Racine ou d'Alessandro Barrico sur l'Illiade. La compréhension des textes passe par le corps. Des textes difficiles d'accès deviennent évidents grâce à leur « mise en corps ». Appliquée aux textes des élèves, la « mise en corps » montre les difficultés de ceux-ci : là où l'écriture s'arrête, là où elle est asphyxiée...Ce travail nécessite une interdisciplinarité ; nous essayons d'ouvrir et de lier au maximum nos disciplines respectives.

Les premiers textes produits par les élèves ont la forme de récits. Nous les retravaillons pour leur donner la forme théâtrale. Nous commençons dès septembre cette écriture en classe ou à la maison, de manière individuelle et collective. Ces textes seront joués et filmés au cours de l'année ainsi que des textes d'auteurs qui seront intégrés. Nous travaillons le théâtre comme clé d'accès au sens des textes. Le corps est aussi source d'expression en lui-même : c'est pourquoi les élèves travaillent la danse avec un chorégraphe et le professeur d'EPS.

Dans cette approche, le corps, de même que la langue, ne sont pas pensés comme outils mais comme de véritables lieux et moyen de recherche et d'expression de soi. C'est à travers les mots et à travers leurs corps que les élèves trouvent leur place, le texte s'incarne dans le corps et le corps peut dire ce que les mots parfois ne parviennent pas à dire. C'est leur écriture, leur corps.

La classe constitue les compagnons d'Ulysse, chacun est un compagnon, a un rôle en fonction de ses talents qui ne sont pas forcément ceux reconnus par l'école. Ils sont tous ensemble et solidaires ; si l'un manque, le bateau coule. L'implication de la classe est vraiment extraordinaire.

Le voyage

Dans l'écriture, on voyage bien sûr dans sa tête, dans son corps, mais nous voyageons aussi réellement vers les lieux dont nous avons parlé. Toute la classe part : l'organisation matérielle qui implique les élèves et leurs parents le permet. Ainsi sommes-nous allés en Grèce, non pas avec un objectif linguistique mais parce que nous sommes dans un projet culturel.

Lors du voyage, nous travaillons beaucoup, nous jouons les textes sur les lieux où ils ont été écrits, dans les décors naturels. Les élèves ont joué devant le Parthénon, où ils ont été filmés. Et là, la qualité du travail fourni par chacun d'entre eux étonne.

C'est une classe de 4^{ème}, tout à fait hétérogène. Ils sont à un âge difficile, ce sont des adolescents en train de se chercher dans tous les sens du terme. Néanmoins, ces élèves font preuve de beaucoup de patience et de courage, ils mettent en œuvre des capacités qui ne se révèlent pas d'habitude à l'école. Je les connais depuis trois ans, et je constate qu'ils apprennent des textes qui font quatre pages, qu'ils les jouent - on peut leur faire répéter cinq fois la même scène sans problème -, qu'ils les vivent, bien qu'il s'agisse de textes difficiles. On se rend compte dans ce travail qu'il n'y a chez eux aucun refus d'apprendre mais au contraire un véritable plaisir. Le travail a un sens, il y a une vie ... Le voyage est un lieu de recherche et toutes ces images qui sont dans les livres d'histoire prennent vie d'un seul coup. C'est comme si l'école devenait vivante, devenait une expérience. Un véritable sens se crée dans une histoire qui vient de loin et se poursuit jusqu'à aujourd'hui.

Le spectacle

Puisque nous travaillons les arts vivants, nous présentons notre travail. Ces spectacles constituent l'aboutissement par la création d'un espace collectif que les élèves mettent en place à travers la somme de leurs imaginaires. Chacun a donné de soi à travers l'écriture et ce qu'il savait faire. La scène est vraiment la représentation, l'image d'un espace collectif où chacun a sa place. Chaque élève est mis en valeur dans ses propres talents et capacités. Ils savent que chacun a besoin de l'autre. C'est aussi un espace social qui permet la création du groupe, ce qui n'est pas toujours aisé à mettre en œuvre.

En donnant vie aux mots, les mots dansent, le corps donne une autre dimension à cette écriture. L'expression est également beaucoup travaillée. La création n'est pas une activité ludique : c'est une activité qui fait appel à l'imaginaire et à l'intime de chacun.

Le travail d'écriture en relation avec la danse mené avec une classe de 6^{ème} illustre cette dimension. Les élèves de 6^{ème} ont moins peur des mots que les plus grands, ils peuvent dire plus facilement leurs peurs, leurs angoisses. Le travail des 4^{ème} est plus lié à une prise de position face au monde, cela correspond aussi au travail sur l'argumentation, alors que les élèves de 6^{ème} travaillent l'écriture et la danse dans un lien qui se situe davantage dans l'intime, dans le dire et dans l'être. Ils sont dans la révélation de l'imaginaire.

En conclusion, il est important de préciser que nous sommes plusieurs enseignants - mais pas la majorité - à souhaiter mettre en projet les élèves dans une approche interdisciplinaire qui donne sens à cette culture que l'on transmet.

Je pense à une phrase du linguiste Odorov: : « Le but ultime de notre enseignement n'est ni la docile transmission des savoirs ni l'abstraite acquisition des compétences. Dans les deux cas on passe à côté de l'essentiel. Le but est d'aider les élèves à mieux construire le présent et l'un des moyens pour atteindre ce but est de s'approprier le passé. Le but de toutes les disciplines est de nous faire mieux connaître l'être humain et ses sociétés. »

Débat

Ce témoignage suscite un grand intérêt de la part des participants à l'atelier qui interrogent Céline Baliki sur d'autres aspects non évoqués de son expérience. Les échanges portent essentiellement sur les tensions entre projet et programme, entre apprentissages et socialisation, sur les dispositifs pédagogiques ainsi que sur le travail d'équipe où on souligne le rôle du chef d'établissement et l'impact de l'interdisciplinarité. La relation aux parents est, elle aussi, évoquée.

Etre en projet et "faire" le programme

Cette approche pédagogique permet-elle aux élèves d'être "au niveau" des autres lycéens ? interroge un chef d'établissement qui reconnaît bien le "profil" des élèves de ZEP à travers le récit de Céline Baliki, élèves performants à l'oral mais en difficulté à l'écrit, ce qui, souvent les empêche d'accéder à des études supérieures.

Céline Baliki explique qu'elle garde les mêmes élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Sur cette classe très hétérogène de vingt-quatre élèves dont certains avaient d'importantes difficultés à l'écrit, seulement deux élèves n'ont pas obtenu leur brevet. Dix-huit élèves sont allés en seconde générale et treize d'entre eux ont du plaisir à travailler en français tout en reconnaissant que "c'est difficile !".

En faisant appel à l'imaginaire de chacun, en n'émettant aucun jugement ni notation sur les productions des ateliers d'écriture, on ouvre des portes. L'écriture des élèves n'est pas formelle, les règles grammaticales ne sont pas forcément intégrées. On reprend ces aspects-là en cours de français mais on sait aussi que les écritures contemporaines reposent sur des conceptions moins classiques de la langue.

Etant en projet, les élèves sont dans une véritable démarche d'écriture, ils ont une réflexion sur ce qu'ils font. Travaillant ainsi, ils ne sont pas dans un exercice scolaire mais au carrefour des cultures, en lien avec des questionnements réels.

Jean-Michel Zakhartcouk évoque une enquête menée dans l'académie de Rouen sur les pratiques d'écriture des collégiens dont on pense qu'ils n'écrivent pas et ne peuvent pas écrire puisqu'ils ne savent pas ! Dans l'ouvrage *L'écriture extrascolaire des collégiens (3)* leurs pratiques d'écriture hors de toute contraintes institutionnelles sont recensées. Elles sont multiples : chansons, journaux intimes, histoires drôles, poésies... Valoriser l'existant donne un sens à l'écrit, il s'agit de créer des ponts. Enseigner à écrire c'est aussi enseigner à verbaliser l'écrit et à penser l'écriture.

Pouvez-vous donner un exemple de la manière de « créer des ponts » ? Comment l'Odyssée "raisonne dans leur tête" ?

Les mythes passionnent les enfants et les adolescents, ils suscitent leur curiosité. Nous choisissons les épisodes qui font écho pour eux. A travers l'Odyssée ils se questionnent sur le héros, celui qu'ils admirent, sur l'infidélité. Les travaux d'Ulysse renvoient au travail sur soi, au rapport au monde. Ils s'interrogent sur l'identité, les valeurs, le rapport à la mort. Ces questionnements existentiels préoccupent les adolescents. Dans le texte écrit, des artistes sont exilés et vont d'île en île, sur l'une d'elles sont parqués des étrangers. La classe, très métissée, produit des récits incroyables à partir des histoires familiales que ce travail d'écriture permet de faire entrer dans une histoire collective. C'est aussi une réflexion sur les nouvelles lois sur l'immigration.

Nous mesurons l'importance et la pertinence du projet de classe dans l'investissement des élèves dans les autres disciplines, sur lesquelles il y a des répercussions notables.

Etre en projet et évaluer

Comment ce travail peut-il être compatible avec le carcan de la notation si prégnant à l'école ? Quelle évaluation des travaux des élèves faut-il mettre en place pour ne pas nuire à cette dynamique ? interroge une responsable d'équipe de réussite éducative.

Le cadre dans lequel nous travaillons contraint mais il permet aussi de faire beaucoup de choses. Quand on regarde les programmes de français, on voit qu'ils sont d'une incroyable richesse. On peut penser qu'ils sont trop chargés, mais on fait des choix : celui d'approfondir plutôt que de survoler les programmes. On enseigne autrement, on ne sépare plus la discipline et le projet. Si l'imaginaire, lui, n'est pas évaluable, des productions le sont : les élèves écrivent dans un cadre donné, en fonction de consignes. Nous avons conçu avec les élèves des grilles d'évaluation qui leur permettent de savoir où ils en sont, les critères sont précis.

Des dispositifs pédagogiques pour travailler en projet

Il est vrai que ces élèves sont plus à l'aise à l'oral ; en travaillant de cette façon, on leur permet de dépasser leur peur de l'écriture. Ces projets conviennent à ceux qui ont des difficultés mais aussi aux autres. Certains élèves ont du mal à écrire en faisant appel à leur imagination, à leur intériorité, ils sont plus habitués et plus à l'aise avec les travaux scolaires. Il faut se donner du temps pour leur permettre de retrouver confiance en eux et nous les soutenons dans ce cheminement.

J'ai cessé de travailler en séance d'une heure, c'est trop court. Deux ou trois heures sont nécessaires pour permettre un travail de fond, c'est plus exigeant mais plus riche.

Comment articulez-vous les temps de productions individuels et collectifs ? demande un participant.

Chaque élève est face à sa feuille avec un enseignant qui passe et s'arrête pour réfléchir avec lui. Trois ou quatre enseignants travaillent ensemble avec le groupe classe, et la réécriture des textes lus est travaillée avec cinq des élèves du groupe. On peut passer beaucoup de temps sur une consigne.

Travailler en atelier d'écriture avec des écrivains, cela ouvre des portes, ouvre le champ du possible de la création de chacun. L'écriture collective se fait en présence d'un écrivain, après un travail oral où les échanges enrichissent le propos. Chaque élève dit au moins une phrase et le texte collectif se construit ainsi. Une fois écrit, on le retravaille. De nombreuses techniques existent pour la recherche d'idées : l'écriture à quatre après avoir mis des idées en commun, ou bien un élève lance une idée, un autre la prolonge, pendant que d'autres écrivent ce qui se dit...

Les projets d'écriture varient avec l'âge des élèves.

Apprendre la langue et apprendre à vivre ensemble

Il est très important de favoriser les projets de classe car ils développent une puissante dynamique. On peut mesurer le véritable épanouissement que produit cette démarche chez certains élèves. Les adolescents ne se retrouvent pas dans le fonctionnement techniciste de l'école. Les projets font du lien dans les apprentissages mais aussi entre les personnes ; il est très difficile de se séparer après ces expériences partagées.

La cohérence que permet le travail d'équipe des professeurs, l'interdisciplinarité et la conduite d'un projet favorisent la vie de la classe, la cohésion du groupe d'élèves.

Un pilotage pédagogique

Quelle place occupe le chef d'établissement dans ce projet ? Laisse-t-il faire les enseignants ou bien est-il partie prenante ?

Ce chef d'établissement n'est pas du tout dans le laisser faire, il impulse les projets, le travail d'équipe. Il propose chaque année la réécriture du projet d'établissement qui s'enrichit de l'expérience de l'année passée. Ainsi, il permet la formalisation de ces expériences. Il a d'ailleurs écrit un livre : Une école pour les enfants de Seine St Denis (4).

Les professeurs n'ont pas d'obstacle à dépasser pour la mise en œuvre des projets, le principal incite à l'ouverture de l'établissement aux intervenants extérieurs, il recherche les financements. Il est totalement partie prenante et engagé dans ce travail.

L'organisation des emplois du temps prend en compte les ateliers de création, du temps est libéré pour permettre aux élèves volontaires de participer aux ateliers théâtre, cinéma... Dans l'emploi du temps des professeurs, une matinée est mobile pour travailler selon les besoins, les projets, pour favoriser l'interdisciplinarité.

Jean-Michel Zakhartchouk insiste sur la responsabilité de ceux qui, faisant les choix financiers, peuvent ou non favoriser le développement des projets qui impliquent un grand nombre d'élèves. C'est une autre politique que de choisir le financement d'ateliers ou clubs qui regroupent de petits nombres d'élèves déjà motivés.

Le travail d'équipe

Comment fait-on pour parvenir à un tel travail d'équipe ? demande un coordonnateur de REP.

Nous sommes dix enseignants sur quarante-huit à travailler sur projets. Nous avons commencé il y a sept ans, à deux, à prendre conscience de l'étroitesse de nos disciplines, à échanger et à nous enrichir mutuellement. Nous nous sentions en contradiction avec le message d'ouverture que nous délivrions à nos élèves.

Quand j'ai commencé à travailler sur des tranches de deux ou trois heures, certains collègues m'ont reproché de faire de l'animation culturelle. En voyant ce que je faisais, ils ont été intéressés, ils ont adhéré à la démarche, la confiance s'est installée, aucun jugement n'a été porté sur telle ou telle façon de faire, et le travail collectif a pu démarrer.

Nous travaillons beaucoup avec les professeurs d'EPS, d'arts plastiques, de musique, d'anglais, de SVT et de maths. Mais cela peut changer d'une année scolaire à l'autre : cette année, il n'y a pas de collègue d'histoire géographie, alors nous faisons de l'histoire nous-mêmes... Cette façon de travailler décuple l'intérêt des élèves pour chaque discipline parce qu'il y a du lien entre elles.

La relation avec les parents

Lorsque les élèves demandent à leurs familles de raconter leur histoire, elles sont en général très participantes. Nous n'avons pas de difficulté à intégrer les parents dans les projets. Nous

avons créé une association de parents et d'enseignants. Deux jours par mois, les parents sont reçus dans le collège par le chef d'établissement. Des tables rondes thématiques sont organisées avec eux, ils sont invités à partager leur singularité et leurs talents. Ils peuvent venir parler des métiers pour préparer l'orientation. Ils participent à des soirées théâtre, contes, musique...

Cela enrichit notre travail et nous permet de toujours être dans l'ouverture.

En conclusion

Il y a toujours des possibilités à exploiter dans les établissements pour travailler en projet avec les élèves en partant de ce qu'ils savent. Souvent, ils pensent que ce qu'ils savent n'est pas intéressant, mais on peut partir de là, sans démagogie, en organisant le travail, pour faire des liens entre ce que les élèves savent et la "grande culture" inscrite dans l'histoire.

*Compte rendu rédigé par Michèle Théodor,
Chargée d'étude au Centre Alain Savary-INRP*

NOTES

1) Céline BALIKI, Un corps et une langue incarnés in Les Cahiers Pédagogiques n° 441, mars 2006.

2) Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, Transmettre vraiment la culture à tous les élèves Réflexion et exemples de pratiques, Paris, Scérén-CNDP, 2006, coll. Repères pour agir. Second degré.

3) Marie-Claude PENLOUP, *L'écriture scolaire des collégiens : des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF, 1999.

4) Joseph ROSSETTO, *Une école pour les enfants de Seine-Saint-Denis*, Paris, L'Harmattan, 2004.

TREIZE PISTES POUR DES PRATIQUES D'EXCELLENCE EN ZEP

D'entrée, Philippe Meirieu indique que l'OZP lui avait passé commande d'un exposé sur la formation des enseignants à des pratiques d'excellence, exposé qui devait en partie faire écho aux débats des ateliers qui précédaient. Cette question n'ayant que peu émergé dans les trois ou quatre ateliers qu'il a pu visiter assez rapidement, il a préféré laisser de côté l'exposé qu'il avait préparé ([qui est en ligne sur notre site sous la forme d'un diaporama à la rubrique « Journées de l'OZP ») pour rendre compte de manière synthétique de tout ce qu'il a pu entendre au cours de sa « promenade ».

(NDLR Nous avons conservé dans ce compte rendu l'essentiel de la tonalité orale de l'exposé.)

Intervention de Philippe Meirieu

I - Modalités/finalités, individualisation/individualisme

Une crispation sur les modalités

Après vous avoir écoutés dans les ateliers qui viennent de se terminer, je voudrais faire avec vous une hypothèse, l'explorer et vous la soumettre. L'idée serait que l'obstacle majeur à l'excellence pédagogique que vous recherchez, que nous recherchons, pourrait être la façon dont l'institution scolaire aujourd'hui se crispe sur les modalités au détriment des finalités.

Cette hypothèse m'est apparue très fortement dans l'atelier sur les cycles mais aussi dans d'autres. Il me semble que ce qui est en train de se chercher, de se mettre en place et de se construire - et qui est porteur d'excellence pédagogique dans les ZEP et REP -, c'est un effort pour se recentrer sur les finalités de l'école et pour se dégager de modalités d'organisation institutionnelle qui ont sans doute été historiquement utiles à un moment donné mais qui ne correspondent plus à ce que nous voudrions faire de l'école avec nos élèves.

Ces formes dépassées dont nous sommes tributaires correspondent au modèle habituel, largement dominant, que nous connaissons tous et dont je ne vais que rappeler les principales composantes.

C'est le modèle d'une classe d'élèves de même âge, si possible de même niveau, face à un seul et même enseignant pendant cinquante-cinq minutes de cours, avec des semaines qui traitent chacune un chapitre du programme, 1/36^{ème} du programme annuel, et, au terme de chaque étape, un tiers d'élèves faibles, un tiers de moyens et un tiers de bons ; c'est un modèle avec un cours en classe et des devoirs à faire à la maison, avec des notes qui se répètent souvent à l'infini tout au long de l'année, avec un inspecteur tous les cinq ou sept ans, avec des césures fortes entre les classes, entre les cycles mais aussi entre les différents

niveaux d'enseignement, primaire, secondaire et, au sein du secondaire, entre le collège et le lycée, avec des parents sinon marginalisés du moins mal à l'aise dans cette institution scolaire qui se méfie d'eux, avec, quand on en fait, des remédiations sont conçues comme devant se dérouler toujours après l'apprentissage et après un échec...

Une individualisation collective

Tout cela renvoie finalement à ce que Louis Legrand, il y a déjà quelques années, appelait le « code série ». Il reprenait là une distinction de Basil Bernstein entre le « code intégré » et le « code série », lequel est un code segmenté, juxtaposé, renforcé par le fait que notre société a clairement affiché une volonté d'individualiser l'accompagnement des élèves et que cette volonté d'individualisation, que nous avons été quelques-uns à encourager, a produit à notre insu, dans un système collectif, des effets extrêmement pervers.

Parce que, dès lors qu'on veut individualiser l'enseignement, au sens strict, et que le système reste collectif, dès lors qu'on écarte – pour des raisons économiques et politiques légitimes – un système de préceptorat individuel... la solution technique la plus immédiate, celle qui vient tout de suite à l'esprit, consiste à individualiser collectivement, c'est-à-dire à identifier, par des diagnostics préalables, les besoins individuels des élèves et à regrouper les élèves en fonction de ces besoins considérés comme identiques, voire homogènes.

Nous vivons aujourd'hui une situation paradoxale : la loi de février 2004 nous enjoint de scolariser dans les classes ordinaires les élèves handicapés, pendant que, dans la plupart des rectorats, on organise des classes spécifiques pour les élèves dits intellectuellement précoces. Ce paradoxe illustre assez bien l'extraordinaire difficulté que notre société éprouve à traiter la notion d'individualisation et le piège qu'elle représente.

L'individualisation prise comme objectif de l'organisation scolaire, c'est la segmentation, l'homogénéisation systématique des filières, le testing préalable et de plus en plus prématuré pour pouvoir répondre de façon la plus précise et la plus individuelle aux besoins des élèves... mais de manière collective parce qu'on ne peut pas faire autrement, dans des collectifs qui ne sont, si possible, que des sommes d'individus pouvant faire l'objet d'un traitement individualisé identique.

Il faudrait donc travailler sur la manière dont la notion d'individualisation a été introduite dans le système éducatif, sur la relation individualisation-individualisme, la relation collectivité-solidarité, la relation altérité-identité. Il faudrait analyser comment la notion d'individualisation a été récupérée, l'est encore très largement et, me semble-t-il, le sera encore à travers le PPRE, par un processus de segmentation de l'institution scolaire en collectifs homogènes - qui sont en fait des « individus collectifs homogènes » - et cela au détriment du véritable collectif, celui qui accepte l'altérité et vit l'hétérogénéité comme une richesse.

Il faudrait réussir à décoder dans le discours idéologique actuel ce qui relève d'une individualisation individualiste et libérale et ce qui pourrait relever d'une personnalisation prenant en compte le collectif et permettant de former à la solidarité. Quand on voit, aujourd'hui, la façon dont la pensée pédagogique est attaquée par des gens qui se situent dans la mouvance altermondialiste et à l'extrême gauche et qui la soupçonnent d'être un sous-marin de Bills Gates, je me dis que nous avons probablement à clarifier un certain nombre de concepts et d'abord le concept d'individualisation.

Oser penser que les modalités d'organisation de l'école peuvent être différentes de ce qu'elles sont

Prendre le parti d'oser penser, c'est, en opposition avec la définition même du conservatisme, se donner le droit d'imaginer que les choses peuvent être différentes de ce qu'elles sont et qu'il y a des réalités qui ne sont pas *sub specie aeternitatis*, comme, par exemple, le fait qu'un agrégé ait une obligation de service de quinze heures de cours contre dix-huit pour un capétien. C'est probablement une situation très difficile à changer, mais on ne voit pas pourquoi nous accepterions l'existence d'un tel clivage comme une essence éternelle, immuable.

De la même manière, on ne voit pas pourquoi, alors que les corps d'inspection sont censés être des corps d'experts, nous ne pourrions pas imposer systématiquement - ce qui relève du bon sens même - qu'un inspecteur n'ait le droit d'inspecter que si, après son inspection, il prend la classe pour une période de temps identique devant les élèves et devant la personne qu'il vient d'inspecter. Je ne vois pas qui pourrait s'y opposer... surtout pas les inspecteurs, qui ont bien évidemment - je ne les soupçonne pas de ne pas les avoir - les compétences élémentaires leur permettant de le faire.

Je vous donne des exemples volontairement un peu provocateurs, mais je voudrais vous faire remarquer qu'ils ne sont pas provocateurs du tout si on les regarde en s'ouvrant aux comparaisons internationales et à l'aune d'un élémentaire bon sens. Simplement, ils supposent qu'on s'autorise à ne pas considérer que la reproduction de l'existant prime sur l'imagination du possible. Et c'est une autorisation que je trouve que nous ne nous donnons pas suffisamment.

Mais comme je suis aussi un peu un historien de la pédagogie, je sais que cette autorisation, on se la donne toujours plus à la marge que dans le centre. Je sais que, dans l'école comme dans le cinéma, pour reprendre l'expression de Godard, « c'est la marge qui tient la page ». Je sais que, dans l'histoire de la pédagogie, cela a toujours été ceux et celles qui se sont colletés avec l'éducation des inéducables qui ont réussi à faire progresser les grands systèmes centraux. Quand je vais dans une classe maternelle aujourd'hui, j'y retrouve, pour l'essentiel, les outils inventés par Itard avec « l'enfant sauvage » Victor de l'Aveyron. Je sais que, globalement, l'essentiel de ce qui a fait progresser les systèmes centraux s'est élaboré toujours dans les banlieues - j'emploie volontairement ce mot parce que c'est dans les banlieues qu'ont enseigné Pestalozzi, Makarenko et les autres -, ces banlieues où, précisément, on se donne comme objectif de rendre possible l'éducation quand d'autres ont baissé les bras.

Ce que dans les banlieues vous êtes en train d'inventer, c'est un système qui ne soit plus le système contraignant hérité du taylorisme du XIX^{ème} siècle et revu par l'idéologie libérale du XX^{ème}.

II - Les treize pistes

Pour prolonger maintenant de manière beaucoup plus positive ce que j'ai entendu ce matin dans le temps d'observation que j'ai pu avoir dans les ateliers, il m'a semblé que les pratiques pédagogiques d'excellence qui se mettaient en œuvre grâce à vous avaient treize caractéristiques...

1) Remettre en cause les unités pédagogiques tayloriennes

Vous militez pour des unités pédagogique hétérogènes, dégagées, pour une large part, de la notion d'âge et de celle de pré-requis : cela je l'ai entendu dans plusieurs ateliers, celui sur les cycles avec les classes multi-niveaux, celui sur les réseaux, où je n'étais pas mais dont j'ai eu de nombreux échos.

Le fait de regrouper et de faire travailler ensemble des élèves indépendamment de la toise intellectuelle et physique qui est la leur ne vous paraît pas une difficulté insurmontable et vous paraît une voie d'avenir à explorer. Pour cela, il suffirait d'appliquer les textes existants - comme cela a été dit à propos des textes sur les cycles. Car les textes n'ont pas été abrogés, même si les pratiques ont régressé au cours des années.

Je vous signale même qu'il existe des textes très peu connus sur ce que l'on appelle la scolarité par récurrence et qui autorisent tout élève entre seize et vingt-cinq ans qui a arrêté ses études pour des raisons personnelles à les reprendre dans la classe où il les a arrêtées. On peut donc parfaitement imaginer de demander à un professeur d'accepter en troisième ou en seconde un élève de vingt-quatre ans : rien ne s'y oppose. Je trouve d'ailleurs qu'il est dommage que l'âge limite soit fixée à vingt-cinq ans : on pourrait, après tout, intégrer dans des classes des adultes de tous âges qui souhaitent se former, et parier ainsi sur le transgénérationnel.

Vous n'êtes peut-être pas allé jusque-là, mais j'ai entendu des choses qui me semblent ouvrir des portes dans ce sens et je souhaiterais qu'on aille plus loin, qu'on soit plus hardi dans la construction d'unités pédagogiques non tayloriennes, c'est-à-dire qui soient à l'opposé de cette organisation qui s'est structurée tout au long des XVIIIème et XIXème siècles – je vous renvoie à Michel Foucault dans *Surveiller et punir* - dans l'école mais aussi dans l'armée, dans la prison, dans la ménagerie, dans l'hôpital et dans un certain nombre d'autres institutions. En un mot, il s'agit de créer des unités pédagogiques conçues sur la base de *projets* et non sur la base de *séries*.

On pourrait donc imaginer d'autres types d'unités pédagogiques que la classe, dont j'ai tendance à penser qu'elle est obsolète aujourd'hui, obsolète parce que sa taille est tantôt trop grande, tantôt trop petite par rapport aux types d'activités que l'on peut proposer aux élèves, elle est obsolète par rapport à l'intégration dans ces classes d'un certain nombre de personnes qui peuvent être hors de la norme, hors de la toise, elle est obsolète enfin parce que ce qu'elle induit comme modèle pédagogique - une classe, un professeur, une heure, un exposé, une leçon, un exercice à faire, etc. - ne me paraît plus correspondre à ce qui, aujourd'hui, permettrait de démocratiser l'apprentissage.

2) Penser autrement la répartition des moyens

Cette deuxième idée, je l'ai aussi entendue dans les ateliers. Nous avons, en France, un système éducatif très étrange. On laisse, par exemple, un chef d'établissement organiser des sixièmes homogènes, hétérogènes, internationales, bilingues, à option ceci ou à option cela. On leur accorde donc une liberté totale en matière de politique éducative ; en revanche, on a décidé une fois pour toutes qu'un élève de sixième avait quatre heures de mathématiques, comme s'il n'y avait pas d'élèves de sixième qui n'en avaient besoin que de deux et d'autres qui en auraient besoin de six. Traduisons cela en termes politiques : nous sommes jacobins d'une manière extrêmement formaliste sur les moyens et totalement libéraux sur les fins. Dès lors que vous « rentrez dans les clous » techniquement, vous pouvez faire la politique que vous voulez. Les comptes qu'on vous demande ne portent jamais sur les finalités mais toujours sur les modalités.

L'absence de contrôle des finalités dans l'institution éducative se double, en effet, d'un contrôle sur les modalités d'organisation : contrôle tatillon, technocratique, très coûteux en temps, totalement inutile et générateur d'un gaspillage souvent indécent - si j'en juge par ce que me disent certains chefs d'établissement - parce que infantilisant et en contradiction complète avec les principes de délégation qui devraient s'appliquer normalement dans une institution adulte.

Pourquoi ne pas globaliser les moyens ? Pourquoi ne pas donner une enveloppe à une équipe, et les laisser juger si des élèves ont besoin de deux heures de mathématiques et d'autres de six heures ? Pourquoi décider à l'avance et de façon technocratique, dans le cadre du second cycle mais aussi à l'école primaire pour certains programmes, du temps nécessaire aux élèves pour apprendre ? Pourquoi décider à partir d'un cabinet ministériel parisien de la façon dont tous les élèves en France doivent organiser leurs apprentissages et de l'ordre dans lequel ceux-ci doivent s'effectuer, alors qu'une globalisation plus grande des moyens permettrait aux équipes d'organiser les choses en fonction des besoins réels de leurs élèves.

3) Des moyens globalisés et indexés

Sur ce point, et comme je n'ai plus de mission institutionnelle et ne représente que moi, je me permets d'ébaucher une piste : je ne comprends pas ces débats épiques sur le découpage et le redécoupage de la carte des ZEP ; à vrai dire, je pense que la notion de zone n'est plus vraiment pertinente. Je ne suis pas d'accord pour autant, et de très loin, avec l'idée qu'il ne faudrait plus aider les territoires mais simplement les individus, ce qui casserait toutes les dynamiques d'établissement. Je pense qu'il faudrait simplement et très concrètement se donner les moyens de nos ambitions.

Je propose qu'une partie de la DFG et des crédits pédagogiques des établissements soit indexée sur la moyenne de la CSP des familles de l'établissement [*NDLR cette question de l'indexation sur la CSP est évoquée depuis plusieurs années de manière récurrente dans les débats internes au CA de l'OZP*], ce qui signifie qu'un établissement qui aurait une CSP inférieure de 50% à la CSP nationale moyenne aurait une dotation en heures et en moyens financiers de 50% supérieure à la dotation moyenne des établissements. Je pense qu'un critère comme celui-ci serait un critère simple. Les sociologues sont d'accord pour dire que le seul critère qui permette vraiment d'identifier les difficultés, c'est la CSP des familles. Le critère vraiment déterminant, ce n'est pas l'origine ethnique - les fils de cheiks arabes qui sont au lycée international de Gerland à Lyon n'ont pas de problèmes d'intégration. Il ne faut pas nous faire croire que l'intégration est un problème ethnique, c'est un problème social et économique.

Je propose donc que les moyens d'enseignement soient proportionnels aux difficultés socio-économiques des familles et que cette règle soit appliquée à tous les établissements *publics et privés*, du primaire, du secondaire, lycées compris, lycées professionnels également bien sûr, quitte à ce que l'on diminue les moyens dans un certain nombre d'entre eux. On sait bien que, dans certains d'entre eux, une légère diminution du nombre d'heures de cours ne changerait pas fondamentalement les résultats des élèves, alors qu'une augmentation dans d'autres pourrait être déterminante.

4) Des moyens gérés collectivement

Dans cette perspective, une gestion collective de ces moyens globalisés et indexés est indispensable. Il n'est pas question de donner des moyens à des personnes pour qu'elles les utilisent en fonction de leurs caprices personnels. Une gestion collective, cela veut dire un

changement complet de l'organigramme de l'éducation nationale au niveau de l'établissement. Je suis partisan de chefs d'établissement auditionnés par les conseils d'administration sur projet avant nomination ; je suis partisan de professeurs principaux déchargés de manière significative et constituant un collectif fort autour du chef d'établissement ; je suis partisan d'un changement radical de la représentation des parents d'élèves, ce que plusieurs pays ont déjà fait avec succès avec un « parlement des parents » élu à la proportionnelle et siégeant de manière permanente en interlocution avec l'administration et avec les délégués d'élèves.

Si nous pouvions avoir dans tous les établissements une instance comprenant, pour chaque niveau de classe, les professeurs principaux, les délégués des parents, les délégués des élèves, et que cette instance ait un pouvoir réel auprès du chef d'établissement, il me semble qu'on irait vers des modalités de gestion collective qui seraient plus en cohérence avec les projets dont nous sommes porteurs.

Il me semble aussi que tous, délégués d'élèves, de parents, professeurs principaux et chefs d'établissement, auraient enfin quelque chose à se mettre sous la dent, que les instances représentatives des parents et des élèves cesseraient de chercher de quoi nourrir quelque récrimination individuelle pour se donner le sentiment d'exister et que les délégués de parents en conseil de classe ne chercheraient plus à glaner au dernier moment, comme cela se pratique parfois, quelques renseignements pour défendre x, y ou z, ce qui est une conception tout à fait étrange de la démocratie.

Il faut donc repenser complètement une gestion collective pour laquelle il serait intéressant de se donner les moyens d'innover dans les établissements que vous représentez. D'autant plus qu'il n'est pas nécessaire, pour cela de légiférer, ni de produire des arrêtés, des décrets, des circulaires. Aucun chef d'établissement ne sera sanctionné s'il réunit une fois par mois les professeurs principaux, les délégués de parents et les délégués d'élèves, s'il fait de cette instance une instance forte, s'il la dote d'un budget, s'il lui donne par exemple pour projet, avec un outil adapté, de construire l'emploi du temps de l'année suivante...

5) Un cadre institué collectivement

Je crois beaucoup à la notion de cadre et, quand j'emploie ce terme de cadre, je mets derrière à la fois des aspects matériels (par exemple l'architecture) et des aspects institutionnels (les l'organisation des dispositifs spatio-temporels qui permettent aux personnes de travailler ensemble). Nous n'avons pas pensé l'architecture scolaire du XXIème siècle. Le XIXème l'avait fait : le lycée Montaigne dans lequel nous sommes est un bel exemplaire d'architecture militaire et d'architecture religieuse, en parfaite cohérence avec la religion de la laïcité qui devait y régner.

Partons de la distinction entre *institution* et *service*. La télévision n'est pas une institution, c'est un service, on la met là où l'on veut dans une maison... Or, les élèves, actuellement, entrent dans une classe comme dans une pièce où il y a une télévision. Il faut réinstaurer l'école en s'attachant à construire des cadres structurants. Il n'y a pas d'institution sans rituel, voyez la Justice. Nous vivons dans l'illusion, l'utopie, en pensant qu'on passe aussi aisément de la récréation à la classe et qu'il suffit de dire « Ouvrez votre livre à la page 39 » pour que tous les élèves se rendent immédiatement disponibles à la raison qui s'expose. Nous ne sommes pas ici dans la pensée magique mais pré-magique car, dans la pensée magique, on sait qu'un rituel de passage est nécessaire. Quand on a construit les cathédrales, on avait prévu sept étapes entre le parvis et le tabernacle, entre l'agitation de la place et la contemplation du

sacré. Je ne dis pas qu'il faille sept étapes entre la cour de récréation et l'accès à Verlaine mais il en faut au moins une ou deux.

6) Une pédagogie centrée sur le comprendre

Cette idée, je l'ai entendue nettement dans les ateliers. On s'est beaucoup gaussé ici ou là du constructivisme, qui a pu être une chapelle, mais, si on essaie d'entendre ce qu'il a apporté à la pensée pédagogique, c'est une triade simple : « Pour *apprendre*, il faut *faire*, parce que seul faire permet de *comprendre* ». C'est le résumé en trois mots, fondamentalement simples, de tout ce que la pédagogie depuis deux siècles ne cesse d'ânonner, de répéter, de rabâcher, de bégayer. Et pourtant...

En tant qu'ancien directeur d'IUFM, chaque fois que je vois de jeunes enseignants trembler avant d'entrer en classe parce qu'ils se demandent ce qu'ils vont dire à leurs élèves, je leur répète : « Posez-vous plutôt la question : qu'est-ce que je vais leur faire faire ? ». Même si vous leur faites cours, l'important n'est pas votre cours mais ce que leur faites faire pendant votre cours. Vous leur faites chercher des informations, prendre des notes, etc.

Cette centration sur l'activité de l'élève est devenue une telle banalité qu'on a presque honte de la rappeler. Mais il faut la rappeler aujourd'hui plus que jamais parce que la tension (en deux mots) monte partout dans les classes et que, quand la tension monte et qu'on veut restaurer l'attention (avec « l' »), il faut du « lest » et pas seulement de l'injonction. Ce n'est pas la peine de s'énerver, de crier plus fort que les élèves, il vaut mieux les mettre au travail... ce que savent très bien, d'ailleurs, les professeurs de certaines disciplines, les professeurs d'éducation physique par exemple. Le problème est que les disciplines véritablement discriminantes, celles qui font l'orientation, sont celles où on ne le sait pas ; majoritairement, ce sont les « disciplines générales » où domine le modèle expositif.

Nous sommes là devant un enjeu fondamental et cette crispation que l'on constate actuellement sur les Lettres n'est pas un hasard. Derrière cette crispation, il y a cette question : enseigner les Lettres, est-ce faire cours et se contenter de faire réussir « les élèves qui suivent », ou bien est-ce faire comme en EPS, une discipline centrée sur le faire et où l'on fait l'hypothèse que même le gamin en surcharge pondérale pourra sauter à la corde ? Cela ne veut pas dire qu'il obtiendra la même performance que celui qui est filiforme mais que, à performance inégale, il pourra accéder à la même compétence, c'est-à-dire qu'il saura prendre son appui, gérer son mouvement, etc.

7) Une pédagogie centrée sur la culture

Ce septième point m'est apparu très fortement dans un atelier. Il me semble, en effet, que ce qui pourrait contribuer à une culture pédagogique de l'excellence serait de centrer la pédagogie sur la culture, en concevant la culture non pas comme ce qui est construit par les savoirs, mais comme ce qui structure les savoirs eux-mêmes. Or, il faut bien voir que, malgré les habillages et, en particulier, l'habillage autour du socle commun de connaissances, nous sommes toujours dans l'idée que les savoirs précèdent la culture, ce qui, à mes yeux et pour beaucoup d'entre vous, empêche précisément à la fois d'accéder et aux savoirs et à la culture.

Ce qui était dit dans l'un des ateliers sur l'approche par la mythologie me paraît particulièrement exemplaire de cette capacité à mobiliser les grandes questions anthropologiques qui intéressent les enfants pour, à partir d'elles, mettre en route le processus d'acquisition des savoirs. On voit bien ici que la culture mobilise et je ne saurais trop dire, sur ce point, la dette que j'ai à l'égard des travaux de Jérôme Bruner et de bien d'autres. La

culture n'est pas un couronnement qui viendrait à la fin d'une scolarité formaliste et fastidieuse, mais elle est bien, profondément, ce qui donne sens à l'ensemble des savoirs.

Ainsi, par exemple, l'idée de n'enseigner la philosophie qu'en terminale - générale et technologique et pas professionnelle - s'est construite à une époque qui était complètement formatée sur la conception d'une culture comme couronnement. Si l'on se situe dans une autre perspective, il faut traiter en même temps la culture et les savoirs et à tous les niveaux taxonomiques, c'est-à-dire à tous les niveaux de complexité. Il faut donc revoir la place de l'enseignement de la philosophie.

8) La culture ne s'oppose pas à la formalisation

Ce n'est pas parce qu'on traite en même temps la culture et les savoirs qu'on doit s'interdire la formalisation, de faire des inventaires, de se donner les moyens de vérifier les acquis. Dans un débat récent pour un hebdomadaire, mon interlocuteur expliquait que nous avons abandonné l'exigence parce que nous avons abandonné une pédagogie exclusivement centrée sur les exercices. J'ai essayé de lui dire - mais en vain - qu'on sait bien que, pour apprendre à jouer du piano, il faut monter des gammes, mais que cela n'interdit pas d'amener l'enfant au concert. Les deux démarches ne sont nullement incompatibles et l'idée que l'une fonctionnerait sans l'autre et que, si l'on introduit l'une, on abolit l'autre me semble relever de l'absurdité.

Ce n'est pas parce qu'on a une entrée globale qu'on ne peut pas avoir des temps de formalisation analytique. On peut se donner, de temps en temps, les moyens de se demander où l'on en est, ce que l'on a appris, ce que l'on a fait, de mettre cela en perspective, de le relier du plus complexe au moins complexe, d'écrire des définitions. Ce n'est pas parce qu'on travaille sur la mythologie qu'on n'aura pas un cahier avec des définitions sur ce que c'est qu'une introduction, un exemple, etc.

9) Considérer la scolarité comme un continuum

Nos ne disons là rien qui soit très neuf : Jean Zay l'avait dit et le plan Langevin-Wallon a beaucoup insisté sur la nécessité de penser le continuum scolaire. Le continuum, cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'étapes, mais que ces étapes sont organisées de telle manière qu'elles se déroulent de façon accessible aux élèves, qu'aucune rupture n'est génératrice de décrochage.

Dans l'un des ateliers, on a insisté sur la rupture entre le CM2 et la 6ème : elle est très forte, en effet. Elle ne touche pas également tous les élèves mais, de manière plus grave, les garçons de milieu très défavorisé, de manière moins grave les filles de milieu très défavorisé, de manière beaucoup plus légère les autres. Le recul sur certains apprentissages fondamentaux au cours de la 6ème (et même de la 5ème) est, à cet égard, significatif ; c'est pourquoi je suis assez scandalisé par la façon dont on stigmatise les enseignants du premier degré alors qu'on sait bien qu'il y a chez certains élèves une déconstruction qui s'opère à l'entrée au collège et que cette déconstruction doit être un véritable objet de travail.

La possibilité pour l'élève de sixième - je l'ai entendu dans deux ou trois ateliers - d'avoir un ou plusieurs véritables interlocuteurs, d'avoir une équipe incarnée et structurée en face de lui et non pas une juxtaposition de personnes est évidemment fondamentale.

Les statistiques le disent et c'est malheureusement vrai, l'élève qui, à la fin de la 6^{ème}, n'est pas capable de mettre ses fiches dans un classeur ni de mettre en ordre son cartable n'ira pas très loin. Les capacités d'organisation du travail, de maîtrise du métier d'élève, s'acquièrent

pour l'essentiel en 6ème. Je serais partisan, pour ma part, mais ce sont des choses difficiles techniquement, d'organiser systématiquement la transition CM2-6ème d'une manière beaucoup plus douce, en introduisant un peu de décroisement et un peu de pluri-enseignement en CM2, avec en sixième, sur la base du volontariat, des professeurs principaux acceptant une part de polyvalence... ceci ne signifiant nullement que je sois d'accord avec la conception de la polyvalence qui est celle de ministre actuel.

On a évoqué aussi, plus brièvement dans un atelier, la rupture collège-lycée. C'est également une rupture fondamentale, sur laquelle on n'a pas assez travaillé. L'idée de la seconde indifférenciée qui, malheureusement, n'existe pas dans les lycées professionnels et la plupart du temps n'existe plus ailleurs, c'était aussi l'idée - largement dévoyée dans les faits - d'une année transitoire préparant à l'exercice de choix souvent déterminants et parfois irréversibles. La continuité collège-lycée me paraît particulièrement importante en ZEP, où l'entrée au lycée représente pour beaucoup d'élèves une rupture difficile et nécessitant une prise en charge adaptée.

J'entendais, ici ou là, des collègues évoquer avec raison la question du tutorat entre élèves : on devrait, en effet, impliquer systématiquement les grands élèves de lycée qui devraient pouvoir jouer ce rôle de tuteurs pour les jeunes qui arrivent. Cela existe, cela s'est déjà fait ; il faut le reprendre et y insister ; il faut inventorier tous les moyens permettant que cette rupture soit un peu mieux assumée par les élèves.

10) Faire de l'évaluation non pas une sanction mais un défi à surmonter

Cet objectif est vieux comme la pédagogie, mais, malheureusement, est encore ignoré de l'immense majorité des établissements, même s'il commence à être mis en pratique en ZEP. Rien n'est pire à mes yeux que l'élève qui bâcle son devoir pour avoir 6 et à qui l'on met 6 sans lui demander d'améliorer sa performance : c'est une « pédagogie bancaire », comme disait Paulo Freire, le marché fait la loi.

On m'a beaucoup reproché d'avoir porté les TPE, les IDD, les PPCP, etc., et d'avoir ainsi cherché - a-t-on dit - à introduire des ersatz de mai 68 dans l'institution scolaire. J'ai eu toutes les peines du monde à tenter d'expliquer que les IDD, les TPE, les PPCP s'inspiraient plus du « chef d'œuvre » des compagnons du Moyen Âge que de mai 68 : c'est une manière d'introduire une pédagogie de l'exigence et de l'excellence, contre la pédagogie du marché...

Il n'y a d'évaluation constructive dans la vie d'un individu que l'évaluation d'un projet dans lequel il s'est investi, dont il est fier et pour lequel il a été accompagné dans l'exigence de perfection. C'est là un point sur lequel je suis d'accord avec un certain nombre de contempteurs de l'école. Je ne pense pas comme eux qu'aujourd'hui les élèves soient moins savants ni que l'école transmette moins de contenus. En revanche, je pense avec eux qu'elle transmet moins d'exigence, ce qui n'est pas du tout la même chose.

Or, si nous avons travaillé à l'introduction des IDD, des TPE et des PPCP, c'était pour réintroduire de l'exigence, c'était pour accompagner l'élève et lui dire : « Je vais t'aider à aller jusqu'au bout d'un projet et à faire en sorte qu'il soit parfait. Tu vas recouper tes sources, tu vas mettre en pages correctement ton texte, tu vas faire attention aux virgules, et puis tu vas veiller au choix des mots et ne pas utiliser « maison » à la place de « demeure »... C'est comme en gymnastique, si tu mets ton pouce ou ton index du mauvais côté de la barre fixe, tu ne prendras pas ton appui correctement. »

Ce goût de la perfection, cette capacité de l'élève à entendre qu'on exige de lui le meilleur dans un défi qui lui est proposé, je crois que vous pouvez le porter en ZEP autant et sinon plus qu'ailleurs. Pour l'immense majorité des élèves de ZEP, c'est très difficile, mais cela en vaut vraiment la peine. Et quand des élèves pourront dire : « ça, c'est nous (ou c'est moi) qui l'avons fait, le prof nous a enquinés (ils le diront autrement) mais on l'a fait quand même et on est content de ce qu'on a fait ! », alors je crois que nous aurons en partie justifié notre salaire.

11) Un accompagnement formatif beaucoup plus grand des enseignants

Cela a été dit dans les ateliers où je suis passé, la formation continue n'est pas à la hauteur des besoins, en particulier dans les zones d'éducation prioritaires, ni en termes d'offre quantitative ni en termes de méthode parce que cette formation n'est pas en accord avec ce que vous essayez de mettre en oeuvre dans votre propre dynamique collective et dans vos classes : cette dynamique pédagogique fondatrice qui se résume dans le *triptyque projet-obstacles-ressources*.

On met les élèves en situation de projet, ils rencontrent des obstacles, on leur donne des ressources. Ils réalisent leur projet en surmontant les obstacles et ainsi ils apprennent. Quand on a dit cela, on a dit à peu près ce qui fait l'essentiel de la pédagogie. Si on veut être complet, on ajoute, aussi, « réinvestissement ». Globalement, tous les textes pédagogiques disent la même chose. Il y a de nuances - on peut remplacer « projet » par « question » ou par « situation problème » - mais l'essentiel, c'est la démarche et cette démarche (projet-obstacles-ressources-réinvestissement) me semble impérativement devoir être utilisée en formation continue et dans l'accompagnement des enseignants.

Pour cela, il conviendrait de donner un droit de tirage aux établissements, de manière que leur projet soit accompagné, qu'on leur fournisse les ressources permettant de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent, qu'on les accompagne vraiment dans leur travail... Cela est, malheureusement, très loin d'être le cas.

12) Le travail avec les familles

Je reviens sur cette question, déjà évoquée lors d'un point précédent à propos de la gestion collective. La situation scolaire actuelle est marquée par une crispation, qui, à en croire ce que dit la presse et qui ne correspond pas à ce qui se passe réellement dans les ZEP, se résumerait, en gros, à une opposition entre des professeurs corporatistes et des familles consuméristes. Cette représentation est peut-être vraie dans certains lycées de centre ville et encore cela n'est pas sûr. Mais la laisser se généraliser me paraîtrait tout à fait dommageable. À cet égard j'ai été attentif à ce qui a été dit de certaines initiatives de travail régulier avec les parents autour d'objets communs.

La première condition, en effet, pour travailler avec les parents, c'est de se donner des objectifs communs de travail. Sinon, on ne peut que les convoquer pour les gronder ou, éventuellement, pour les informer, avec, d'ailleurs, souvent une absence assez criante de professionnalisme. J'ai été parent d'élève et ai pu assister à ces petites scènes où l'on voit les sept professeurs alignés qui ne savent pas lequel va prendre la parole le premier. Ils se poussent du coude, le professeur de musique dit : « Ah ! je remplace la prof de maths qui est dans la classe d'à côté mais elle m'a chargé de vous dire que la classe de vos enfants est la plus mauvaise qu'elle ait eue dans toute sa carrière ». Aucune préparation en amont, pas d'animation de réunion, aucune convivialité et après on se plaint que les parents soient consuméristes !

Qui pourrait se permettre de traiter les gens ainsi en dehors de l'école ? Ailleurs, ils ne viendraient pas, mais là ils savent qu'on a le pouvoir sur leurs enfants.

Il y a donc un vrai travail d'accueil à faire en direction des familles, y compris en allant chercher les familles comme vous, vous le faites. J'ai entendu des choses intéressantes sur ces parents qui servent de relais entre les familles que l'on connaît et celles qu'on n'arrive pas à contacter, etc. Il faut encourager toutes ces initiatives qui font que les familles ont le sentiment d'être respectées et qu'on ne s'adresse pas à elles seulement pour leur faire des reproches.

13) Une double conviction éthique

J'en viens au dernier point, qui est plus général : c'est quelque chose qui m'est cher et que je retrouve forcément dans ce que disent les autres puisqu'on retrouve toujours chez eux ce qu'on porte en soi. J'ai perçu, dans vos propos, une double conviction, d'ordre éthique, qui me semble fondatrice : *tous les élèves peuvent apprendre* (première conviction) mais *nul ne peut contraindre quiconque à apprendre* (seconde conviction).

On voit bien que le problème est de tenir les deux affirmations en même temps. Si on ne garde que la première conviction, cela donne une situation comparable à ce qui se passe au Japon où, dans les lycées, les enseignants viennent d'obtenir l'autorisation de délivrer des anxiolytiques et des tranquillisants aux élèves qu'ils trouvent un peu agités, et cela sans passer par une médiation médicale. Le principe selon lequel tous les élèves peuvent apprendre, s'il est manipulé dans une perspective de dressage, va donner « le meilleur des mondes ».

C'est pourquoi nous sommes en même temps convaincus que nous ne pouvons pas contraindre un élève à apprendre, parce qu'apprendre, c'est s'engager, c'est mettre en jeu sa liberté, c'est faire un pas vers quelque chose d'inconnu et que cela, seule la personne peut le décider. Mais, si on se contente de cette seconde conviction, cela peut aboutir à la conclusion : « On leur offre le savoir, ils n'en veulent pas, c'est leur problème ».

Ma responsabilité d'enseignant est donc énorme : je dois créer les conditions pour que les élèves décident de s'engager dans les apprentissages et ces conditions, je n'aurai jamais fini de les créer, puisque tous les élèves peuvent apprendre et qu'il y en a qui n'apprennent toujours pas. On revient à Makarenko : « L'élève est malade, soignez le milieu ».

Conclusion

Je vous ai exposé les treize points que j'ai notés et que j'ai rapidement structurés en vous écoutant ce matin, mais, pour un bonne partie d'entre eux - vous vous en doutez - c'étaient des idées qui me tenaient déjà beaucoup à cœur.

En conclusion, je reviens à la commande initiale de l'OZP qui portait sur la formation des enseignants aux pratiques d'excellence.

Cette formation d'excellence est une nécessité, mais elle se heurte institutionnellement à un verrou, à un obstacle qui est le concours au milieu des deux années d'IUFM. Je l'ai dit dès 1989 : ces deux années coupées par un concours n'ont ni queue ni tête, c'est une année de bachotage et une année de stage accompagné. Certains IUFM parviennent quand même à faire des choses importantes, intéressantes et superbes, mais ce cadre n'est pas adapté à une formation professionnelle qui mériterait au moins deux années, au niveau du master évidemment, c'est-à-dire avec un niveau bac + 5..., ce qui supposerait, corollairement, une

revalorisation financière. Je crois qu'il faudra, un jour ou l'autre, faire cette réforme. Le plus tôt sera le mieux.

Ajoutons à cela une formation progressive et qui intègre dans les concours non pas une évaluation des « savoirs pédagogiques » - on ne peut pas demander à quelqu'un d'avoir des savoirs pédagogiques avant d'avoir enseigné dans une classe - mais la capacité de la personne à accueillir les interrogations pédagogiques, c'est-à-dire à accueillir l'idée que, si ça ne marche pas, ce n'est pas forcément la faute de l'élève. C'est cette capacité qu'on devrait pouvoir vérifier quand on recrute quelqu'un dans l'enseignement parce que c'est elle qui fait la différence. Aujourd'hui, s'il y avait quelque chose à dire d'important sur la formation et le recrutement des enseignants, ce serait de reconnaître la pédagogie comme une dimension du métier et comme faisant partie des critères de recrutement de ce métier.

Voilà quelques idées un peu iconoclastes. Même si elle sont un peu désordonnées, j'ai tenu à vous les livrer parce que j'estime que je vous les dois, que nous vous les devons, à vous qui travaillez en ZEP... parce que c'est, bien évidemment, dans les situations que vous avez à affronter que s'élabore une école dont je souhaite qu'elle sorte de ce modèle taylorien invraisemblable que l'on fait perdurer de façon absurde... mais dans l'intérêt de quelques-uns quand même. L'école démocratique reste à construire, c'est un beau chantier. Dès lors que nous ne choisissons pas le camp de la renonciation...

Transcription : Jean-Paul Tauvel

Pour un complément, voir le site de Philippe Meirieu : <http://www.meirieu.com>

**LES CONDITIONS D'UNE ECOLE EFFICACE EN ZEP
METTRE LA PEDAGOGIE AU CENTRE**

Gérard Chauveau est l'un des premiers chercheurs à avoir travaillé sur les problématiques ZEP. Dès les années 1970, il s'est intéressé aux conditions nécessaires à la construction de l'Ecole populaire.

Lors des premières déclarations d'Alain Savary relatives à la création des ZEP en mai 1981, il y a vingt-cinq ans, il a reposé la question de la réussite scolaire de tous les élèves et en particulier de celle des enfants des milieux défavorisés.

Les interrogations auxquelles il tente de répondre aujourd'hui prolongent celles contenues dans l'ouvrage « A l'école des banlieues », rédigé en collaboration avec Eliane Rogovas-Chauveau et publié en 1995 chez ESF (voir aussi « Comment réussir en ZEP », Ed. Retz, 2000).

Intervention de Gérard Chauveau

L'efficacité pédagogique de l'école ou qu'est ce qu'une école élémentaire ZEP efficace ?

Pour déterminer les conditions de l'efficacité pédagogique de l'Ecole, Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau ont analysé le fonctionnement de douze écoles en ZEP qui avaient de bons résultats aux évaluations CE2 et 6ème. Ces écoles, réparties dans toute la France, ont été sélectionnées avec l'aide de la DEP.

Après une série d'entretiens avec les IEN, les directeurs et les enseignants de ces "entreprises humaines, sociales et pédagogiques", Gérard et Eliane Chauveau ont constaté qu'il ne s'y passait rien d'extraordinaire, ni grandes innovations pédagogiques ni révolution pédagogique, mais que certains facteurs s'y additionnaient et se combinaient entre eux. Ils ont pu ainsi dégager trois séries de caractéristiques :

- *Certaines tenant à l'organisation sociale de l'école :*

- stabilité de plus de la moitié des enseignants dans l'établissement depuis 5 à 10 ans, voire plus pour certains ;

- arrivée chaque année de jeunes enseignants motivés et dynamiques ;

- fonctionnement plutôt démocratique de l'établissement scolaire : les orientations pédagogiques importantes sont décidées en conseil des maîtres (organisation des cycles, diminution du nombre d'élèves en CP et augmentation ailleurs, etc.) ;

- bonne entente professionnelle et grande solidarité entre les enseignants : existence d'un travail d'équipe de personnes qui pratiquent l'unité dans la diversité, en dehors de références explicites à un mouvement pédagogique ;

- rôle important du directeur, très présent auprès des collègues, des parents, des enfants,

des partenaires de l'école.

- *D'autres purement pédagogiques renvoyant à la centration sur les apprentissages scolaires:* présence d'enseignants conscients de l'importance de la qualité de l'action didactique en français et en mathématiques, disciplines qui articulent les aspects techniques et culturels de l'enseignement. Dans les ZEP comme ailleurs, un enfant commence à apprendre à lire en entrant en littérature, en se faisant lire de "belles histoires" (Contes de Perrault, d'Andersen, etc.) dans de beaux livres pour enfants..Et, dans le même temps, il bénéficie d'un enseignement méthodique et dense de la lecture-écriture à partir du CP.

- *Enfin une orientation sociale* marquée par la conviction que "tous sont capables d'apprendre" et une attitude positive du collectif enseignant vis-à-vis du milieu, des familles et des parents, des élèves.

Ces constats permettent d'affirmer, même s'ils ont été établis à partir d'un échantillon numériquement faible, que l'efficacité pédagogique est une affaire humaine et ordinaire qui ne demande pas de moyens exceptionnels.

L'éducation prioritaire ou la pédagogie prioritaire :

En 2006, les ZEP se caractérisent par une très grande hétérogénéité et une disparité pédagogique importante. On y trouve le meilleur et malheureusement le pire : d'un côté les pôles d'excellence et de l'autre de grands déserts pédagogiques dans lesquels les résultats aux évaluations nationales sont moins bons en juin qu'en septembre de l'année précédente.

Or les conclusions d'un certain nombre d'études, dont certaines sont déjà anciennes, convergent toutes pour démontrer qu' il n'y a pas de fatalité de l'échec et qu'il est difficile de parler de causes de l'échec scolaire :

- les travaux du CRESAS : tous les enfants peuvent apprendre à certaines conditions pédagogiques qui n'ont rien de révolutionnaire ni de surhumain ;
- les recherches conduites par le groupe Escol et tout particulièrement celles de Bernard Charlot ; - l'étude d'Alain Mingat, qui date d'une quinzaine d'années et montre que, si l'on veut prédire les chances de réussite d'un enfant au CP, il vaut mieux connaître le nom de son maître que la CSP de son père ;
- une recherche conduite par Gérard Chauveau qui met en lumière que, dans une ZEP, le taux de réussite au CP peut varier de 80% d'enfants lecteurs dans une classe à à peine 20% dans une autre ;
- de même, dans une ZEP de Paris, les tests prédictifs de la lecture passés au début du CP sur des enfants de même âge et de même aptitude qui montrent que, dans une classe avec tel enseignant, des élèves ont en moyenne 7 chances sur 10 d'être lecteurs à la fin du CP alors que dans une autre classe avec tel autre enseignant ils ont 0 chance sur 10 ;
- les travaux de recherche d'Inizan, qui remontent à plus de 30 ans et mettent en lumière "l'effet maître" : certains enfants qui ont tout pour réussir à l'entrée du CP échouent et inversement certains enfants qui ont apparemment tout pour échouer réussissent.

La place de la pédagogie, en ZEP encore plus qu'ailleurs, est donc au coeur du processus de la réussite scolaire des élèves. Il est impératif d'en faire la priorité, c'est à dire de la placer au centre des ZEP, des actions ZEP, de la réflexion en ZEP et surtout de la politique des ZEP.

L'établissement de la carte des ZEP concentre toute l'attention et mobilise toutes les énergies aux dépens de ce qui est essentiel, unique et central : la qualité des ressources humaines et des prestations pédagogiques. Il a été dit beaucoup de choses sur le Z de ZEP, sur les projets, sur les dispositifs, sur l'articulation avec le "hors école" et avec la politique de la Ville mais très

peu sur la pédagogie, sur le rôle central, primordial, de la didactique dans la réussite scolaire, alors que toutes les études convergent pour démontrer leur primauté.

Les problèmes pédagogiques des ZEP

Les problèmes pédagogiques cruciaux en ZEP sont les suivants :

- *les mauvais résultats aux évaluations CE2 et 6ème :*

Il y a dans les ZEP deux fois plus d'élèves faibles qu'ailleurs. D'après les études de la DEP, 15 à 25% d'élèves de ZEP sont de mauvais ou même de très mauvais lecteurs en 6ème, c'est à dire qu'ils ne sont pas aptes à suivre l'enseignement du collège (cf. les travaux de S. Brocollicci).

- *l'hétérogénéité des élèves, mais aussi des enseignants, des ressources, des prestations :*

Contrairement aux idées reçues, les élèves de ZEP ne se caractérisent pas d'abord par leur homogénéité, mais par leur hétérogénéité. Ils présentent un éventail bien plus large qu'ailleurs de performances et de compétences scolaires. Alors que les élèves faibles sont plus faibles et plus nombreux en ZEP, il est indispensable de se poser la question : comment faire progresser les meilleurs en n'abandonnant pas les plus faibles ? La mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée s'impose là de façon bien plus aiguë qu'ailleurs.

- *la concentration d'élèves défavorisés :*

La concentration d'élèves en difficulté ou défavorisés produit une diminution de la performance scolaire. Ce fait légitime la peur et l'attitude d'un certain nombre de parents qui refusent de scolariser leurs enfants dans un établissement classé en zone d'éducation prioritaire. Pour contrecarrer cette attitude, il faut renforcer l'action pédagogique, y consacrer plus de soin et d'attention.

- *les effets maître, établissement, zone, et territoire :*

Si ces facteurs ne sont pas propres aux ZEP, leur impact sur des publics fragiles est plus important là qu'ailleurs et les élèves faibles, de milieu populaire ou défavorisé, y sont extrêmement sensibles. Or on sait maintenant que là où la ZEP bénéficie d'un pilotage compétent, motivé, disponible, réunissant dans une action commune l'IEN, le principal du collège et le coordonnateur ZEP, les résultats scolaires sont beaucoup plus satisfaisants.

Il faut donc apporter une attention toute particulière à la qualité :

- des ressources pédagogiques humaines,
- de l'organisation pédagogique du travail,
- du fonctionnement pédagogique des établissements,
- du pilotage pédagogique,
- du partenariat pédagogique dans l'espace éducatif.

Les risques et les effets pervers des actions pédagogiques en ZEP

Mais en plus de cela il faut être attentif à déjouer :

- *les risques des actions éducatives en milieu dit défavorisé :*

On connaît bien, par la littérature scientifique, les effets pervers que sont la stigmatisation et la marginalisation induites par la mise en oeuvre d'actions éducatives en direction des publics défavorisés (et cela n'a rien à voir avec un effet ZEP). Mais ici encore, compte tenu du contexte et des individus concernés, ces effets pervers revêtent une dimension bien particulière et placent les acteurs pédagogiques et sociaux devant un dilemme : ne rien faire - c'est à dire fuir le problème - ou faire et risquer de stigmatiser, le plus grand des écueils étant de recourir à une attitude conservatrice habillée d'un discours gauchiste et révolutionnaire.

- *le glissement ou la dérive des objectifs annoncés :*

Il est aisé de passer de l'objectif déclaré (la priorité donnée aux apprentissages scolaires) à l'objectif second (l'ouverture de l'école, l'amélioration de l'ambiance, etc.) et de s'en contenter. La mise en oeuvre des tremplins, des leviers, des accélérateurs sollicités prend alors le pas sur les objectifs pédagogiques poursuivis (l'amélioration des apprentissages). Le cognitif et le didactique passent à l'arrière-plan au profit du « climat » et du socio-éducatif.

- *le retournement ou le détournement des mesures spécifiques mises en oeuvre :*

La création en 1909 des classes de perfectionnement comme structures d'intégration pour des enfants dits anormaux et qui jusque-là étaient exclus de l'école primaire est révélatrice. En effet, l'objectif affiché a été, dans les années 1960-1970, complètement retourné ou perverti : ces structures sont alors devenues des "classes poubelles", des ghettos confiés au dernier enseignant remplaçant nommé dans l'établissement, évolution qui met en lumière le décalage existant entre les discours et certaines réalités locales. Cet exemple doit attirer notre attention sur le fait qu'une structure présentée comme une structure de réussite, de promotion, doit faire l'objet d'un contrôle, d'une vigilance de tous les instants afin d'éviter ce risque de retournement..

Comment éviter et prévenir collectivement ces risques ?

Ces risques peuvent être évités collectivement en veillant à toujours placer la pédagogie au centre de la dynamique ZEP, y compris au centre du recrutement et de la formation des enseignants. Cependant, ce domaine n'est pas exempt de paradoxes. Ainsi, Gérard Chauveau est l'initiateur du dispositif "Coup de pouce Clé" mis en place en collaboration avec l'Apfée. Lors du recrutement des accompagnateurs scolaires, les qualités pédagogiques de ceux-ci sont prises en compte, mais, lors du recrutement des futurs enseignants par l'Education nationale, ces compétences ne sont pas reconnues.

Il faut absolument, en ZEP encore plus qu'ailleurs, placer la question des apprentissages scolaires au centre du dispositif, c'est-à-dire donner la priorité à l'activité intellectuelle des élèves, à leur mobilisation intellectuelle, à leur activité apprenante intelligente et cela dans l'école mais aussi hors de l'école.

Les sept dimensions de l'apprentissage scolaire

C'est à dire en conclusion qu'il faut veiller à la mise en place des sept dimensions de l'apprentissage scolaire :

- la connaissance et les savoir-faire scolaires,
- les méthodes de travail (utiliser son cahier de texte, apprendre sa leçon, etc.),
- les capacités cognitives ou intellectuelles (mieux mémoriser, développer son esprit critique, etc.),
- les attitudes (stimuler la curiosité, respecter la parole d'autrui, etc.),
- la mobilisation de l'intelligence pour réfléchir sur ce que l'on est en train de faire (cf. la méta-cognition),
- le réinvestissement (mettre ses connaissances au service de la découverte du monde),
 - le plaisir d'apprendre et de comprendre.

**L'École dans la cité :
visée éducative globale ou centration sur les apprentissages fondamentaux ?**

Avec la participation de :

Lubna Benhorma, coordonnatrice de réussite éducative à Athis-Mons (Essonne).

Bernard Bier, chargé d'études et de formation à l'INJEP (Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire),

Arlette Lebel, coordonnatrice REP à Montataire (Oise),

Annie Sevestre, chargée de mission Education Prioritaire auprès de l'IA de l'Essonne.

Animatrice : Elisabeth Bisot, *provisoire*.

Parler de l'École dans la cité, c'est parler des relations que l'école entretient avec ses partenaires. Là où l'Education Nationale recherche l'excellence pédagogique, comment l'École se situe-t-elle, partagée entre une indispensable visée éducative globale et une obligation de centration sur les fondamentaux ? La question revêt une importance particulière au moment où se développent les PRE (programmes de réussite éducative, loi Borloo) hors de l'école d'une part et les PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative, loi Fillon) dans l'École d'autre part.

Quatre professionnels, dont deux appartiennent à l'Education nationale et deux lui sont extérieurs, participent à cette table ronde, largement ouverte aux interventions de la salle, pour apporter leurs réponses.

L'animatrice propose à chaque participant de préciser comment il définit cette relation Ecole-cité à partir de la place qu'il occupe, professionnelle et institutionnelle.

Anne Sevestre, chargée de mission Education Prioritaire dans le département de l'Essonne, confirme que, bien que la mission première de l'école soit liée aux apprentissages fondamentaux, il lui paraît rigoureusement impossible de la mener à bien en dehors de la vie de la cité. Elle a besoin de concertation avec les parents en premiers partenaires mais aussi avec la municipalité et les différences acteurs locaux.

Lubna Benhorma, responsable d'un PRE sur la ville d'Athis-Mons, souligne que cette relation école-cité peut prendre trois formes :

- le partenariat : les personnels ont défini des valeurs communes au service d'une population d'enfants et de familles, en considérant qu'ils sont indispensables les uns aux autres ;
- la résistance : les deux groupes de personnels s'opposent mais continuent à développer des actions parallèles ;
- la confrontation : chacun des deux groupes cherche systématiquement à neutraliser l'autre en créant des obstacles.

Arlette Lebel, coordinatrice de réseau d'éducation prioritaire sur la ville de Montataire, rappelle que la fonction de coordonnateur de ZEP a justement été créée dans cette recherche d'interface entre l'école et ses partenaires. Les attentes, les valeurs, les intérêts des uns et des autres sont souvent différents, d'où l'importance de la (re)connaissance, de l'écoute et du dialogue.

Bernard Bier, qui travaille à l'Unité de la Recherche, des Etudes et de la Formation (UREF) de l'INJEP autour de préoccupations qui relèvent d'un tiers temps qui n'est ni le temps de la famille ni celui de l'école - ce que d'aucuns dans une vision « scolarocentrée » appelleraient le hors-temps scolaire (pratiques et sociabilités juvéniles, loisirs, place des jeunes dans la Cité, politiques éducatives et de jeunesse) - se réjouit que ce lien puisse exister car il répond à la multiplication des espaces/temps éducatifs : famille, école, loisirs, sociabilités entre pairs, usage des médias ... Tous ces temps sont ou peuvent devenir éducatifs si les conditions sont réunies... et le seront d'autant plus que les différents acteurs, chacun avec sa légitimité, travailleront en bonne intelligence.

« Partenaires », « partenariat », ces mots sont aussi source d'ambiguïté, surtout avec la multiplicité des dispositifs censés les valoriser. Que recouvrent-ils pour vous ?

A. L. considère que le partenariat est une façon de considérer le temps de l'enfant dans sa globalité, de mettre en lien l'extérieur et l'intérieur de l'école. Elle cite en exemple le rôle des éducateurs sportifs qui interviennent sur les temps scolaire en complément des maîtres mais qui sont aussi animateurs des clubs locaux ou d'interventions municipales au pied des immeubles et peuvent donc faire le lien quotidien entre Ecole et cité et porter une attention suivie aux enfants.

A. S. défend le concept d'éducation partagée. Elle pense que le partenariat, c'est avant tout la fructification de points de vue différents, de modes opérationnels divers dans une cohérence éducative au service de l'enfant. Les parents, qui ne sont pas aussi démissionnaires qu'on l'entend dire parfois, apportent aussi leur part à cette cohérence éducative.

L. B. souligne que ces mots recouvrent des réalités qui ne se décrètent pas mais qui se construisent, parfois de longue haleine. La réussite éducative est justement faite pour développer ce type de relations. Mais les partenariats de courtoisie ne sont pas suffisants : un partenariat se crée, se construit avec une nécessaire mise en confiance, parfois longue. Il doit alors permettre une véritable remise en question des pratiques et des actions. Les partenariats efficaces sont souvent liés à un portage politique volontariste. Dans l'Essonne, la préfecture et l'inspection académique ont mobilisé conjointement les acteurs des champs éducatifs pour clarifier les positions et les attentes.

B. B. souligne en citant Françoise Lorcerie qu'il y a une conception qui a longtemps prévalu dans les rapports de l'Education nationale avec ses interlocuteurs, celle d'un partenaire « assujetti ». Il importe de passer, si l'on est dans une logique d'éducation partagée, d'un partenaire adversaire qu'il faut neutraliser ou faire entrer dans un cadre déterminé unilatéralement à un partenaire co-équipier, à qui est reconnue une légitimité, avec qui on peut négocier à égalité y compris sur le cadre dudit partenariat.

Dans le cas d'un partenariat en place et fonctionnel (les deux exemples cités jusqu'alors étant la veille éducative et la réussite éducative), quelle plus-value attendez-vous ?

L. B. souligne qu'il faut avant tout obtenir que l'enfant sente autour de lui une équipe cohérente. Il faut donc que le dispositif partenarial mis en place se donne les moyens de cette cohérence : temps, rémunération...

B. B. rappelle que la diffusion du thème du partenariat dans l'Education Nationale est née avec la création des ZEP. C'est la prise de conscience que l'Ecole ne pouvait pas tout qui l'a incitée à faire appel à d'autres acteurs (familles, associations) pour lui venir en aide. Il s'agit maintenant de passer dans un autre registre, que l'Ecole découvre la parité éducative. Ce qui implique que ces partenaires soient clairement identifiés dans leurs missions comme dans leurs compétences et que soit précisément étudié le chemin que chaque partie doit ou peut faire pour rejoindre les objectifs et les projets communs. Les désaccords liés aux différents territoires, représentations, cultures professionnelles, etc. doivent, non pas être esquivés au nom d'un consensus rarement productif, mais être « mis sur la table » et discutés, condition du passage d'un partenariat de dispositifs à un partenariat de projets.

L. B. intervient pour exprimer son inquiétude sur le fait que ces nouveaux dispositifs sont certes prometteurs mais encore fragiles en termes de partenariat. Oui, l'Education Nationale « y va », plus ou moins suivant les lieux, car il existe une volonté politique assez clairement affichée et surtout des moyens financiers conséquents, mais finalement cela reste à la périphérie de l'Ecole (santé, social ...) et cela ne remet donc pas fondamentalement en cause les processus d'apprentissage et les missions de l'école.

B. B. considère que le travail concerté des partenaires éducatifs peut favoriser la « réussite éducative », non réductible au scolaire, mais inséparable de lui. Par contre, c'est l'école qui est seule légitime pour traiter de la réussite scolaire, qui relève de son champ et de ses compétences - de même que d'autres espaces éducatifs relèvent de professionnels et de compétences spécifiques.. C'est à elle de trouver les ressources pour ce faire, y compris au prix d'un aggiornamento.

L. B. cite la mise en place d'une aide pédagogique personnalisée dans le cadre des Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité où le PRE finance une remise à niveau pour certains enfants repérés. Elle précise que l'efficacité de cette mesure va de pair avec une parfaite implication de l'enseignant référent de l'enfant concerné.

A. S. pense que le partenariat permet à chacun de pouvoir affirmer son rôle quand celui-ci a été bien clarifié et précisé dans sa particularité comme dans sa complémentarité par rapport à celui des autres intervenants.

Une intervention dans la salle cite un exemple où le partenariat avec la médiathèque a permis de concrétiser la réalisation d'un projet pédagogique d'école (réalisation d'un livre d'histoires).

B. B. réaffirme qu'on ne peut plus considérer aujourd'hui, dans une société du savoir en mutation rapide, la formation initiale comme seul temps éducatif et qu'il nous faut dorénavant penser, à l'instar des textes européens, en termes d' « éducation et de formation tout au long de la vie ». L'enjeu est de penser le continuum éducatif.

Par ailleurs il s'inquiète du fait que, dans l'idée de cohérence éducative, d'aucuns puissent voir ou souhaiter une sorte de cocon éducatif, alors qu'un enfant a justement besoin de se confronter à des modes éducatifs différents pour se construire. A son avis, une des

compétences de base à faire acquérir est la compétence de mobilité, y compris de mobilité « dans la tête » ; c'est là un des bénéfices du partenariat pour l'enfant qui est ainsi mieux à même de comprendre les us et codes de chacun des lieux et des temps de vie, tout en étant rassuré par une cohérence évidente née de la coopération des éducateurs. Mais, comme le souligne souvent Philippe Meirieu, cohérence ne saurait signifier uniformité.

Dans le cadre précis de la mise en place des programmes de réussite éducative, comment vous situez-vous ?

Les personnels sont en train de prendre doucement conscience qu'il y a des ressources nouvelles. Mais, comme celles-ci s'inscrivent à la périphérie de l'Ecole, elles ont tendance à conforter certaines pratiques de rejet vers cet extérieur sans donner de souffle nouveau aux pratiques pédagogiques et éducatives au cœur des établissements.

Une *intervention* de la salle souligne l'inquiétude de la tendance à la sur-médicalisation de l'échec non seulement scolaire mais éducatif. Si on considère qu'il y a des besoins individuels auxquels il faut répondre, c'est qu'on reconnaît que certains enfants sont en décalage par rapport au « moule ». En voulant les y faire rentrer plutôt que de chercher à adapter ce moule, on risque une réaction de rejet violente. De plus, il semble que la tendance soit à n'accepter que des écarts de plus en plus faibles avec la norme, ce qui fait craindre une uniformisation des comportements et des modes éducatifs.

Une *autre intervention* précise que le PRE est un dispositif récent, en pleine gestation, qui tend à explorer des champs nouveaux du partenariat, principalement pour pallier des défaillances des institutions. Sa crainte est que les différents rôles aient tendance à se confondre et à perdre en efficacité par manque de reconnaissance des spécificités de chacun.

L. B. constate que dans sa ville cette inquiétude est récurrente. Elle s'estompe grâce à une très grande concertation où les partenaires commencent à oser parler de leurs faiblesses, de leurs défaillances, de leurs souffrances. Toute dérive qui provoquerait un certain désengagement des acteurs doit à tout prix être évitée. Mais l'Education Nationale doit accepter qu'il y ait des situations auxquelles elle ne peut plus répondre. Pour l'enfant « en panne », le PRE doit permettre de trouver des réponses, à court ou moyen terme, à la difficulté ciblée. L'Education nationale aura alors le temps et le devoir de mettre en place ses propres éléments de réponse, peut-être en modifiant les pratiques, plus sûrement en adaptant les actions.

Une *intervention* critique la délégation aux acteurs de terrain de la résolution des problèmes sociétaux, à grand renfort de dispositifs partenariaux et de contractualisations. Néanmoins, les difficultés ne semblent pas se résoudre proportionnellement au nombre de dispositifs. Dans beaucoup de lieux, il a fallu faire vite pour bénéficier des fonds conséquents qui étaient disponibles. Des personnels nouveaux, souvent très jeunes, ont été chargés de construire ces énormes dispositifs sans aucun guide pédagogique pour les aider à réussir cette mise œuvre. Par ailleurs, ce n'est que dans le rapport de l'enseignant à la particularité de l'élève que peut s'opérer un travail de fond sur l'évolution de l'enfant. Au sein même des PRE, un renoncement devant l'ampleur des difficultés de certains gamins est déjà perceptible..

Une *autre intervenante* s'inquiète de l'externalisation d'un certain nombre d'actes éducatifs, entre autres ceux concernant l'accueil des élèves allophones pour lesquels existent déjà de nombreux outils. Malheureusement, les enseignants non spécialisés ne sont ni formés ni encouragés à les utiliser.

Une intervenante précise que dans son secteur, où n'existait pas de veille éducative, la mise en place du PRE dérive très fortement vers le contrôle social.

Un autre danger est la stigmatisation puisque l'enfant en difficulté serait « pris en charge de manière spécifique » à chaque moment ou lieu où il révèle ces difficultés et on sait bien qu'un enfant perdu ou difficile est autant repéré à l'école qu'au centre de loisirs ou au club de foot.

Le désengagement des enseignants est aussi un risque pour deux raisons :

- un enfant pris en charge en dehors de l'école dès l'âge de trois ans pourrait ne plus être autant accompagné dans sa dimension éducative par le système scolaire ;
- les crédits de fonctionnement sont investis à la périphérie de l'école (école ouverte, PRE...) et réduits considérablement à l'interne.

A. S. précise que le PRE est un dispositif parfaitement défini dans le temps (jusqu'en 2009) et que

ce ne sont pas les municipalités qui ont reçu l'argent mais une structure juridique spécifique avec un contrôle financier très fort.

B. B. rappelle, lui, que les dispositifs « Politique de la ville » et « ZEP », prévus initialement pour des durées limitées, existent toujours.

Dans certains endroits, ajoute *un participant*, l'argent est arrivé sans projet et la définition du projet se fait a posteriori. Dans d'autres, des projets ont été validés mais l'argent n'est toujours pas là.

L. B. précise que dans l'Essonne les deux premiers mois ont été mis à profit pour élaborer un cadre déontologique qui se veut une base saine, rassurante pour la mise en place de ces partenariats. Les locaux du PRE sont situés en dehors de la mairie, indépendants de toute institution. Toute problématique personnelle y est exposée de façon collégiale avec le seul mais indispensable accord des parents.

B. B. ne voit de sens dans la mise en place de la réussite éducative que si elle s'inscrit dans des politiques éducatives plus globales et que si elle est l'occasion de repenser la formation des différents acteurs éducatifs. Pourquoi ne pas envisager dans la formation initiale un tronc commun à tous les acteurs éducatifs (enseignants, éducateurs...) ? Pourquoi ne pas mettre en place dans le cadre de la formation continue - les projets de territoire au service des enfants et des jeunes en sont une opportunité - des séquences de sensibilisation ou de formation ouvertes à tous les acteurs de l'éducation, y compris à des associations, des parents, des élus chargés des questions éducatives ? Dans certaines communes, une telle dynamique est d'ores et déjà enclenchée et constitue un levier pour une transformation de l'ensemble de notre système éducatif dont l'urgence s'impose.

L. B. reconnaît qu'elle se sent consciente de panser quelques plaies, que sa participation à ce dispositif est plus une goutte d'eau qu'un apport fondamentalement efficace. C'est pourquoi elle s'engage autrement, par l'associatif, par le politique, pour tenter d'avoir un impact plus global sur la situation. Mais l'urgence du besoin de réponse aux souffrances des enfants concernés justifie complètement son engagement immédiat.

Compte rendu rédigé par Catherine Lavauzelle, coordonnatrice ZEP