

# *Ouverture*



**Ségolène ROYAL**

*Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*

Ma présence aujourd'hui est l'aboutissement d'un travail commencé il y a plus de 6 mois après les forums académiques. Ces assises revêtent une importance considérable pour l'ensemble du système scolaire. Je remercie l'ensemble des participants et l'ensemble des organisateurs en n'oubliant ni les élus qui nous accueillent ni Claude Bartolone dont la présence montre que la ville et l'école marchent main dans la main pour faire reculer les inégalités. Je tiens aussi à ce que ces assises privilégient la participation des acteurs du terrain : la prise de parole de ceux qui sont quotidiennement au contact de la réalité et des difficultés dans les établissements est primordiale.

Depuis quinze ans, l'Éducation nationale a su donner le meilleur d'elle-même dans les zones d'éducation prioritaire. Elle a su briser le dogme faussement rassurant de l'uniformité et de ses corollaires. Elle a su innover dans le travail en équipe, dans la pédagogie, dans les projets élaborés collectivement. Elle a su résister au scepticisme, parfois aux abandons, et tenir le cap de la réussite scolaire. Elle a su s'atteler au problème difficile du rôle de l'école dans les lieux où se concentrent les difficultés économiques, sociales et culturelles. Elle a su ouvrir et construire un partenariat actif et dynamique. Les ZEP ont donc produit pour l'ensemble du système éducatif des idées et des savoir-faire qui ont ensuite été généralisés.

Mais ces résultats ont été obtenus au prix d'efforts considérables. Le chemin est semé de fatigue et de doute. Plus que partout ailleurs dans les ZEP, tout est toujours à recommencer. La paupérisation de certains quartiers, l'aggravation du chômage et la violence qui règne autour de certains établissements scolaires rendent la tâche encore plus difficile qu'auparavant. Il nous faut donc, plus que jamais, rassembler nos énergies, donner plus à ceux qui ont moins et relever le défi de la réussite des enfants des milieux défavorisés en faisant preuve à leur égard d'ambition et d'exigence.

## **I. L'école et le collège sont les gardiens de l'essentiel**

Dans une société menacée de l'intérieur par l'ignorance, l'intolérance, la violence, la pauvreté, la solitude, ce sont les enseignants et tous ceux qui travaillent en ZEP qui gardent les nouvelles frontières de la société. Si cette frontière n'est pas gardée, tout peut basculer : tout se joue là, à l'école. Les ZEP ont permis de progresser et de résister. Elles sont aujourd'hui à un tournant car il faut accélérer le mouvement et empêcher les ruptures.

La souffrance scolaire existe pour certains élèves comme elle existe pour certains enseignants. 90 000 jeunes sortent sans qualification et sans diplôme du système scolaire. L'illettrisme et la difficulté de maîtrise des langages sont encore trop fréquents. Là se trouve la racine des inégalités, de l'échec scolaire et de l'exclusion sociale. Un adulte qui ne lit pas ne se sent pas citoyen et un enfant qui est en échec dès l'école primaire le sait, le sent. Là se trouve le premier germe de la violence. Une société qui a soif de justice ne peut pas accepter que tout soit joué avant l'âge de 10 ans. Nous devons tous ensemble mener cette bataille fondamentale en alliant modestie et ambition.

Il convient d'agir avec modestie en partant de l'existant. Rien n'a été inventé de plus fort que le slogan des origines : donner plus à ceux qui ont moins. S'agit-il de refonder, de relancer, de réformer les ZEP ? Peu importent les mots, seuls les résultats comptent.

## **II. La relance des ZEP se veut ambitieuse et inscrite dans la durée**

Cette démarche doit ensuite être ambitieuse parce que je m'inscris dans la durée, sur les quatre années de cette législature. Nous voulons observer ensemble année après année le progrès des résultats, des évaluations et des élèves. Une course de vitesse est engagée entre la capacité de l'école à intégrer et les ruptures et les fractures. Le monde adolescent est en mutation ; le mode de vie, les goûts culturels, les relations familiales et affectives changent. Les adultes sont souvent désorientés par rapport à ces mutations. Mais nous avons la capacité de gagner cette bataille plus que dans tout autre pays d'Europe confronté aux mêmes problèmes et aux mêmes interrogations et où les ZEP peuvent servir de modèle.

En effet, les ZEP ont 15 années d'expérience. Nous savons donc aujourd'hui quelles sont les réussites. Nous bénéficions des hésitations, des expériences, des savoir-faire et des erreurs qui ont été identifiés par Catherine Moisan. Cette identification des réussites se fera aussi dans les ateliers qui étudieront la vie concrète des établissements scolaires et des classes. Un autre atout est la vitalité qui s'est révélée dans les forums académiques auxquels plus de 10 000 acteurs du terrain ont participé. Même si lassitudes et découragements peuvent survenir, nous disposons surtout d'un formidable réseau de vitalité. Cette relance s'appuie enfin sur la force politique de tout un gouvernement engagé dans la lutte contre l'exclusion. L'école ne peut pas tout faire toute seule. Nous avons besoin de toutes les énergies et de tous les engagements. Je sais que nous pouvons compter sur les ministres de l'emploi, de la ville, sur ceux chargés de lutter contre les exclusions ainsi que sur le Premier Ministre qui a déjà évoqué la relance des zones d'éducation prioritaire dans son discours de politique générale.

L'École a donc besoin de partenaires pour réussir. Ce partenariat se met en mouvement à l'occasion de ces assises : les ateliers, les forums d'échanges, les interventions des organisations syndicales, des fédérations de parents d'élèves, des mouvements pédagogiques et des mouvements d'éducation populaire permettront cette association de tous à nos efforts. Ces assises ne sont ni un face à face ni un travail théorique. Nous sommes au coude à coude dans l'action pour avancer, pour nous relever quand nous trébuchons mais toujours pour tirer vers le haut, et le plus haut possible, l'ensemble des élèves qui nous sont confiés.

## ZEP et politique de la ville

**Claude BARTOLONE**

*Ministre délégué à la ville*

Ces assises représentent un moment important de la politique en faveur des ZEP et de la relance vigoureuse de la politique de la ville voulue par le Premier Ministre. Une nouvelle dynamique est en train de naître. Ces journées en sont le symbole et sont l'expression d'une détermination politique forte : rassembler les forces et les moyens nécessaires à la lutte contre les exclusions et contre les inégalités.

### **I. Un partenariat nécessaire**

Nous connaissons tous la réalité des difficultés sociales, culturelles et économiques qui demeurent. La priorité du gouvernement en faveur de l'emploi s'inscrit dans une dynamique plus large à laquelle contribue fortement l'Education nationale. La constance et l'énergie des enseignants, des coordonateurs de ZEP, des cadres éducatifs et des acteurs de la politique de la ville n'ont jamais faibli et sont remarquables. Je vous remercie pour votre engagement de terrain.

Je suis venu vous affirmer que la politique de la ville appuie vos actions et que je souhaite participer dans un partenariat actif aux initiatives du Ministère de l'éducation nationale. Le Ministre délégué à la ville est bien sûr concerné par la politique des ZEP. L'éducation est de ce fait une priorité de mon action. Je suis bien décidé à contribuer à renforcer le rôle de l'école dans sa mission d'intégration et d'insertion, notamment dans les quartiers en difficulté.

L'école est un service public toujours présent. Pour qu'elle puisse démultiplier son rôle, elle ne peut agir seule : la politique de la ville renforcera les dispositifs, soutiendra les initiatives de terrain pour que les habitants de nos villes aient un égal accès au service public de l'éducation. Le partenariat devra être quotidien.

### **II. Que peut la politique de la ville ?**

La politique de la ville ne sera ni spectaculaire ni médiatique. Les villes attendent un projet global, authentique, efficace, mobilisant tous les acteurs et répondant aux problèmes dans la durée. Dans le domaine éducatif, nous partageons un objectif ambitieux : que les enfants aient le sentiment d'appartenir à la ville plutôt qu'à la ZEP, qu'ils redeviennent, avec leurs parents, les acteurs de leur avenir.

Il conviendra de lutter contre les géographies étouffantes qui bouchent l'horizon. Le quartier est trop souvent confondu avec la ville par les jeunes en difficulté qui sont aussi exclus de la ville. Nous nous devons de leur faire découvrir l'espace urbain dans sa globalité, sa richesse, sa diversité et sa liberté. Cet apprentissage est à double sens : il concerne les élèves des ZEP comme les autres. Le mouvement doit se faire de la périphérie vers le centre et du centre vers la périphérie.

Le dispositif des classes de ville semble à cet égard adapté au regard neuf porté sur l'environnement de

la ville : il permet de modifier les représentations modelées par les médias et les idées préconçues des jeunes et des adultes sur la ville. Les mobilisations citoyennes existent, les solidarités se développent, les initiatives culturelles se multiplient et montrent que les quartiers ont un avenir. Ils permettent de conquérir le sens de la ville, des autres, de la collectivité.

Les établissements scolaires doivent s'ouvrir sur le monde. C'est le sens du dispositif Ecole ouverte qui fait des établissements un espace public où chacun trouve sa place. L'habitude d'un lien fort entre l'école et les équipements culturels de la ville doit être créée dès le plus jeune âge. Dans cette action de décloisonnement, l'école, avec ses partenaires et les outils modernes, peut répondre à cet enjeu.

### **III. Comment agir concrètement ?**

Dès la rentrée scolaire, des réunions doivent permettre de rencontrer les acteurs de la politique de la ville. Pour agir ensemble, il faut d'abord se connaître. C'est la condition nécessaire pour que chacun sorte de sa logique propre, de ses initiatives singulières et que la prise en compte des actions entreprises permette une meilleure cohérence.

Les chefs de projet de la politique de la ville pourront proposer des dispositifs de relais et de contacts pour faciliter le dialogue dans la ville. Les collectivités territoriales doivent être encouragées à se mobiliser au côté des équipes éducatives. Les projets d'établissement doivent être soutenus pour impliquer les familles, inclure un apprentissage de la ville et donner aux jeunes la parole. Le projet de ZEP doit être discuté en amont. Le coordonnateur de la ZEP doit lui aussi participer au volet éducatif du contrat de ville.

Le partenariat sera le lieu vivant de l'échange et de la lutte contre l'exclusion. Les jeunes ne sont pas que des élèves et l'école ne doit pas être considérée comme un parcours fini mais comme le début d'un autre, riche d'autres compétences : l'accès à la culture et l'apprentissage des savoirs fondamentaux ne sauraient être le seul effort que la politique de la ville doit appuyer. Il s'agit aussi de mettre l'accent sur le monde professionnel et de participer plus généralement à la formation du citoyen. C'est ce que propose par exemple l'école de la deuxième chance.

Dans les contrats de ville que le gouvernement va prolonger d'un an, la place du contrat éducatif local sera déterminante. Pour prendre en compte les rythmes de l'enfant, il faut intégrer l'élève mais aussi l'enfant, le jeune. Si l'école sait s'ouvrir sur ces dimensions extra-scolaires, elle favorisera aussi les actions en direction des familles. Les projets citoyens pourront ainsi être renforcés dans et hors le temps scolaire.

La responsabilisation des parents aux valeurs citoyennes doit être renforcée. Il ne faut pas dévaloriser les parents : une image dégradée nuit aux enfants qui ont besoin d'adultes construits et assumant leur autorité. C'est pourquoi il faut aider à valoriser le rôle des parents. Cela signifie faciliter l'accès des parents à l'école ainsi que leur dialogue avec les enseignants. L'espace scolaire doit être en prise directe avec la réalité de la ville pour favoriser les apprentissages comme les sociabilités.

Je suis déterminé à soutenir, à valoriser les meilleures pratiques de terrain, notamment quand elles associent un réseau d'éducation prioritaire et plusieurs communes et quand elles participent à la cohésion des actions éducatives, culturelles et sociales créées au profit des jeunes.

#### **IV. Conclusion**

La priorité donnée à la lutte contre le chômage, la création des emplois jeunes, le projet de loi contre les exclusions ou encore la politique du logement constituent les éléments d'une politique de la ville placée sous le signe de la citoyenneté et de la solidarité. La lutte contre toutes les formes de violence passe par cette logique d'ensemble. La relance de la politique des ZEP contribue activement à cette politique afin de faire vivre l'adage : l'air de la ville rend libre.

L'action de l'Education nationale s'intègre donc dans un projet de ville et implique des partenariats multiples et durables entre tous les intervenants. Même les actions urgentes devront être inscrites dans la durée. Les nouveaux contrats de ville pour la période après l'an 2000 seront déterminants. Le temps qui nous reste permet aux partenaires éducatifs de se mobiliser autour de cette préparation. La ville du XXIème siècle ne doit pas être celle de quartiers renfermés sur eux-mêmes, d'habitants isolés, de jeunes désœuvrés à la parole confisquée. Elle doit être un lieu d'excellence, d'intelligence, de rencontre, de solidarité et de mixité sociale. Je voudrais contribuer à redonner aux habitants et aux jeunes le pouvoir de construire la ville dont ils seront fiers. Dans cette tâche, vous occupez une place déterminante.

## Résultats des enquêtes et des forums académiques

**Catherine MOISAN**

*Inspectrice générale de l'Éducation nationale*

Mon intervention a pour but de dresser un bilan des résultats de l'enquête menée auprès des différentes académies. Cette enquête repose tout d'abord sur un questionnaire écrit adressé aux personnels des collèges et des écoles dans les ZEP : plusieurs synthèses académiques ont ainsi été rédigées. Elle repose également sur les questions téléphoniques posées par la Direction de la programmation et du développement auprès d'enseignants, de chefs d'établissements et d'inspecteurs.

On trouvera page 144 les graphiques et tableaux issus de l'enquête.

### **I. La population des ZEP**

#### **1. La population accueillie dans les ZEP**

La population d'élèves a été statistiquement caractérisée par des catégories socioprofessionnelles. Nous savons tous que les catégories défavorisées sont sur-représentées dans les ZEP. Mais il convient aussi d'étudier les réponses aux questionnaires. La perception par les personnels des ZEP de la difficulté de la population accueillie est la suivante. Le manque de repères est en premier lieu souligné : il provient souvent d'une crise familiale. En second lieu sont soulignés les problèmes économiques et le chômage. Enfin sont évoquées les questions d'incivilité et de violence.

#### **2. La population enseignante**

Un seul point mérite d'être souligné. Il concerne l'âge des enseignants. Peu de différences d'âge entre les enseignants de ZEP et ceux qui ne sont pas en ZEP peuvent être observées, même si le nombre d'enseignants jeunes est légèrement plus élevé en ZEP. Cependant, ces chiffres nationaux cachent de fortes disparités géographiques et régionales. Certains zones d'éducation prioritaire sont confrontées à l'instabilité des enseignants ; d'autres à une excessive stabilité.

### **II. Enseignements tirés de l'exercice du métier en ZEP**

Nous avons identifié trois enseignements majeurs :

- la nécessité du travail en équipe : pour travailler en zone d'éducation prioritaire, il convient de ne pas être seul, le travail en équipe est indispensable, la hiérarchie doit être présente, l'accompagnement et le partenariat sont les maîtres mots ; il est donc impossible de travailler seul en ZEP ;

- le poids de l'environnement extérieur et des difficultés sociales et économiques ;

- l'impact des actions entreprises sur le terrain : le système a une efficacité et l'échec scolaire n'est plus une fatalité.

### **III. Le fonctionnement des ZEP : les projets**

70 % d'entre vous ont fait évoluer leur projet de zone d'éducation prioritaire. Vous pensez connaître ce projet qui semble être le fruit d'une réflexion collective.

En ce qui concerne les questions relatives à l'évaluation, deux conclusions s'imposent :

- 30 % des zones d'éducation prioritaire disposent d'un tableau de bord, d'un véritable outil d'évaluation. C'est un outil nécessaire qui doit être élaboré collectivement.

- L'indicateur utilisé majoritairement est l'indicateur CE2 et 6ème. Je rends ici hommage à la création de cet outil qui date de 1989 et qui fut une formidable avancée pour l'ensemble du système éducatif.

L'orientation privilégiée par les enseignants des ZEP est la maîtrise de la langue, dans près de 90 % des projets. Nous pouvons nous en réjouir. Certains projets mettent aussi en avant les activités culturelles et artistiques ; d'autres les questions d'éducation à la citoyenneté. Il reste en revanche regrettable qu'un nombre très limité de projets privilégie les activités scientifiques et techniques : dans les réponses, aucun projet n'a classé ces questions en numéro 1.

L'accompagnement scolaire est un exemple intéressant des réponses au questionnaire, notamment sous l'angle des objectifs de cet accompagnement. Un des premiers objectifs est l'aide aux devoirs. Mais il sert aussi à suppléer les carences familiales.

### **IV. Le métier d'enseignant en ZEP**

#### **1. Difficultés rencontrées**

La première difficulté concerne les relations avec les familles. Par la suite, 36,8 % des réponses ont mentionné l'usure et la fatigue. Viennent ensuite le manque de moyens, le manque de temps, l'environnement, la place de l'école – de plus en plus difficile à définir aujourd'hui dans les quartiers difficiles.

#### **2. Spécificités de ce métier**

Enseigner en zone d'éducation prioritaire revient-il à faire le même métier qu'ailleurs ? 30 % des enseignants des ZEP pensent qu'il ne s'agit pas du même métier. Mais il est intéressant de noter que les collègues à l'extérieur des ZEP sont encore plus nombreux à penser que ce sont deux métiers différents.

L'importance du travail collectif est constamment soulignée dans les ZEP. Deux exemples m'ont frappée. Dans les collèges en ZEP, 80 % des enseignants déclarent qu'ils suivent collectivement leurs élèves. Dans les écoles et les collèges en ZEP, la moitié d'entre eux préparent collectivement leurs séquences de cours : ce point me paraît capital car il touche au quotidien de la classe et de l'enseignement.

### **V. Les effets de la politique des ZEP**

#### **1. Résultat des évaluations CE2 6ème**

Nous savons depuis plusieurs années que les résultats des zones d'éducation prioritaire sont inférieurs à

la moyenne nationale. Mais certaines zones ont des résultats supérieurs à la moyenne nationale. Il est important de noter que l'écart par rapport à la moyenne nationale est bien moins fort en 6ème qu'en CE2 : cela signifie que les enseignants ont peut-être besoin de plus de temps en ZEP pour obtenir des résultats.

Nous entendons souvent dire que les bons élèves peuvent éprouver des difficultés en ZEP. C'est vrai mais nous connaissons aujourd'hui les résultats des 10 % des meilleurs élèves en ZEP et hors ZEP. Ces chiffres montrent que les différences sont minimes. Il est important que ce message soit clairement porté : les zones d'éducation prioritaire peuvent être fières de dégager des élites comme l'ensemble du système éducatif.

Des éléments précis montrent que les performances au CP des enfants de ZEP scolarisés à 2 ans sont meilleures pour le langage oral comme pour le repérage dans le temps.

## **2. Perceptions des effets de la politique des ZEP**

Les effets positifs perçus par les enseignants sont les résultats scolaires et les relations entre les élèves et les enseignants. En 1985, quand fut produit le premier document d'évaluation des zones d'éducation prioritaire, toutes les personnes concernées étaient unanimes pour déclarer que cette politique avait amélioré le climat scolaire mais que la progression des résultats n'avait pas suivi. Il est donc significatif de remarquer que les résultats scolaires figurent aujourd'hui en première position.

Les points négatifs signalés sont les relations entre les parents et les enseignants et les parcours scolaires. Ce n'est pas contradictoire avec la présence des résultats parmi les effets positifs de la politique. Les enseignants ont en effet le sentiment de faire progresser les élèves en termes de compétences acquises, notamment en ce qui concerne le langage ; cependant, ces compétences ne se traduisent pas nécessairement dans leur orientation et dans leur insertion professionnelle future. Cette perception me paraît juste et illustre bien les difficultés d'enseigner en ZEP.

Les attentes des enseignants sont nombreuses. On y retrouve un besoin d'être accompagné, de disposer d'effectifs allégés, de besoins matériels et humains supplémentaires, de temps, etc. Un point me paraît extrêmement important : 70 % des enseignants demandent à être accompagnés et à être aidés par des stages de formation, des suivis, des outils d'évaluation, l'accueil des nouveaux arrivants, etc.

Trois points méritent d'être soulignés en conclusion. Nous avons fait reculer le fatalisme et pouvons faire réussir ces élèves. Par ailleurs, il convient de travailler sur la question des relations entre les parents et les enseignants. Enfin, le troisième message fort qui se dégage de l'enquête est la nécessité d'un pilotage et d'un accompagnement du système.

## Témoignages en provenance de ZEP

**Françoise PASQUIS DUMONT**

*Principale de collège*

Le collège Robespierre, que je dirige depuis 1983, est implanté au cœur des immeubles. En 1995, il est réhabilité et restructuré. Les enfants du quartier du Château-Blanc sont aujourd'hui accueillis dans un vrai collège doté d'équipements modernes. L'immeuble est beau, respecté, la nature a été apprivoisée dans les environs. Cette qualité de vie est l'aboutissement de la volonté et de la ténacité de toute l'équipe éducatrice qui s'est mise à l'œuvre dès 1982.

Elle a entrepris des démarches de conviction et de négociation pour obtenir des moyens spécifiques pour la réalisation des projets comme les projets avec les élèves pour les responsabiliser dans leur apprentissage et pour les motiver. Les enseignants ont mis sur pied des parcours différenciés et personnalisés. Certains élèves font leur 3ème et leur 4ème en une seule année et deviennent élèves des grandes écoles ; d'autres apprennent le français à 14 ans et prolongent leur scolarité. La fabrication de micro fusées permet aussi d'aborder les mathématiques et les sciences physiques avec curiosité et plaisir. Les projets d'enseignement mutuel avec l'école voisine permettent aux collégiens d'apprendre la structure de notre langue en analysant les acquisitions des petits. Les parents sont reçus individuellement à l'occasion des conseils de classe : informés, ils comprennent mieux la réalité scolaire de leur enfant, son orientation et l'équipe éducative apprend beaucoup de la réalité familiale. Des fêtes sont aussi organisées autour du thème " Moi et les autres " qui nous apprennent à vivre ensemble. Nous mettons aussi en place des projets avec des partenaires associatifs et institutionnels : aide aux devoirs, cours d'alphabétisation pour adultes, le groupe Ecole et quartier, etc. Le projet d'établissement se construit chaque année en s'appuyant sur des groupes de résolution de problèmes et des groupes qualité.

En 1990, nous avons tous œuvré pour qu'un projet de développement social des quartiers soit retenu. Nous souhaitons qu'il apporte une cohérence à la démarche éducative initiée sur la base du volontariat. La ZEP de Saint-Etienne du Rouvray est alors créée. Le collège Robespierre devient collège en ZEP en 1990. Des partenariats avec les collectivités locales et les institutions s'imposent. Nous sommes très rapidement immergés dans de multiples dispositifs. En 1991 et 1992, la violence et la drogue envahissent pourtant le quartier. La pauvreté et la précarité s'installent. Le foyer coopératif ne peut plus apporter les compléments financiers aux familles. Les initiatives éducatives sont l'objet de nombreux dossiers à instruire. Les difficultés brisent les initiatives et la densité relationnelle dans le quartier.

L'éducation à la citoyenneté devient le cœur de l'action de la ZEP en 1992 et 1993. Le collège est alors le lieu de résistance où se maintiennent les valeurs républicaines, où la promotion sociale des jeunes est encore possible. La ZEP met alors en œuvre le théâtre Forum, des lieux d'écoute, la médiation scolaire, etc. La politique de la ZEP s'appuie sur un projet bien défini et sur un groupe de pilotage très soudé. En 1994, nous adhérons au nouveau dispositif Ecole ouverte qui offre de nombreuses possibilités d'initiatives en dehors du temps scolaire. Aujourd'hui, les candidatures sont très nombreuses. Le partenariat associe les associations, les collectivités territoriales, l'Etat, les parents, etc. Les projets sont nombreux pour 1998 et 1999. Les nouveaux collègues ont d'ailleurs demandé leur maintien.

**Bernard VERDIN**  
*Professeur de mathématiques*

Il convient d'analyser les raisons profondes du malaise des enseignants. Il serait possible de se poser la question de l'efficacité pédagogique sous l'angle de l'exigence éthique, didactique et pédagogique. L'exigence éthique consiste à croire en l'éducabilité de tous ; l'exigence didactique revient à réfléchir au sens de sa discipline ; l'exigence pédagogique à ne pas surestimer ni sous-estimer l'obstacle à franchir et à expliciter les efforts nécessaires des élèves. Neuf questions peuvent alors être identifiées.

- Comment persuader la collectivité éducative que l'on doit essayer de maintenir les mêmes exigences avec tous les élèves ?
- Comment concilier l'exigence maximale à imposer avec l'exigence mythique du professeur et comment conserver des repères ?
- Comment aider l'élève à construire du sens dans ses apprentissages si l'on ignore son projet de vie ?
- Comment dépasser les nombreuses situations de constat pour les transformer en situations de remédiation ?
- Comment concilier liberté pédagogique et exigence institutionnelle ?
- Comment faire reculer l'aspect utilitariste du modèle pédagogique au bénéfice d'un enseignement plus symbolique fondé sur le plaisir et la curiosité ?
- Comment ne pas gérer dans l'urgence la multiplication des incivilités ?
- Comment s'appuyer sur les familles ?
- Comment résister à la tentation de demander moins en termes de résultats scolaires, de rejeter la faute sur les familles ou sur la société ?

**Essombé EYONGO**

*Professeur des écoles*

Je travaille dans le quartier très difficile de Saint-Etienne du Rouvray, en école primaire. J'ai choisi de rester en ZEP pour trois raisons :

**I. Le travail d'équipe**

Quand je suis arrivée dans l'école, 6 enseignants partaient. Ces départs posent le problème de la pérennisation de l'équipe enseignante pour s'engager dans un projet à long terme et devenir des référents de l'école. J'ai participé à la production d'un journal scolaire, à un travail sur la citoyenneté et à un recentrage de l'enseignement sur l'enfant au travers de l'enseignement scientifique et technique. Mais cette réflexion se doit de se confronter à celle de tous les partenaires de l'école. C'est collectivement que l'école avance. Cette année et pour la troisième année consécutive, aucun enseignant ne souhaite partir.

**II. La réduction de la violence à l'école**

Mon expérience à l'IUFM ne me permettait pas de savoir ce qu'était la violence à l'école : je n'ai bénéficié d'aucun stage en ZEP, je n'ai pas rencontré de personne du terrain. Il s'agirait de donner tous les éléments qui pourraient faciliter l'intégration en ZEP des jeunes enseignants et de les inciter à monter des projets susceptibles de réduire la violence. Cependant, le collège a récemment été saccagé par les enfants, pendant les vacances. Ils nous ont expliqué qu'ils s'ennuyaient...

**III. La mise en place d'une réflexion pédagogique autour de l'enfant en difficulté**

J'ai encore du mal à savoir dans quelle direction orienter mon travail. " L'enfant en difficulté " de l'IUFM correspond à mon meilleur élève aujourd'hui. Je n'ai bénéficié d'aucun stage pour m'aider. Enseigner en ZEP n'est différent que dans le vécu et les formes pédagogiques. Nous souhaitons être des enseignants polyvalents. Les résultats positifs des enfants sont dus cette année à :

- la mise en place d'un projet individuel de l'enfant ;
- le travail avec les assistantes sociales et les familles ;
- le recentrage de l'enseignement sur lire, écrire et compter.

**Agnès DENIS**  
*Médiatrice scolaire*

J'occupe le poste d'aide aux collégiens en difficulté dans la banlieue de Dijon. J'interviens auprès des élèves qui m'ont été signalés pour des problèmes de comportement, des problèmes psychologiques ou scolaires graves. Je m'occupe aussi de jeunes déscolarisés. Ces jeunes viennent parfois d'eux-mêmes. L'écoute est très importante : l'enfant peut exprimer ce qu'il ressent, il peut tout dire. Le travail de prévention concerne l'ensemble du personnel du collège. Les détails de comportement permettent de déceler les souffrances.

Je reçois les enfants individuellement. J'évalue les besoins seule ou avec l'aide de tout adulte du collège. Je suis parfois amenée à établir des signalements d'enfants en danger. Je mets en place un suivi individuel le plus souvent pour aider l'élève à formuler un projet, l'aider à trouver du sens à sa présence au collège, dans sa famille, dans sa vie et l'aider à retrouver espoir.

J'écoute aussi les enseignants. Cela les soulage et me permet de mettre en place des moyens pour que la situation soit plus facile à vivre. Je rencontre enfin les parents, qui sont loin d'être démissionnaires mais qui n'ont plus la force de réagir ou ne s'en sentent plus le droit. Mon travail consiste à les écouter, à les accompagner dans leur rôle de parents et surtout à leur redonner confiance et fierté. Ce fut le cas avec un des élèves du collège : j'ai expliqué à son père analphabète que, tant que l'enfant ne respecterait pas sa famille (il battait sa mère), il ne respecterait pas l'école. Le père vient me voir désormais chaque semaine et a accepté d'apprendre à lire. Depuis deux mois, nous travaillons à rétablir des liens entre l'enfant et ses parents et à asseoir le père dans son rôle.

Je suis parfois obligée de me déplacer pour rencontrer les parents ou les élèves qui s'absentent. Pour coordonner les actions, je rencontre régulièrement les travailleurs sociaux, la justice, les éducateurs.

Je suis malheureusement confrontée à des limites : certains enfants ont coupé les liens avec les adultes depuis trop longtemps. Je manque aussi de temps. De même, la fermeture des classes de 4ème technologique et la fin du préapprentissage sont autant de portes qui se ferment. Enfin, pour trouver des solutions adaptées, je peux être contrainte de décider le placement en internat ou un changement éducatif : ces départs finissent par peser lourd dans les effectifs.

On pourrait donc nous reprocher d'en faire trop pour ceux qui vont mal. Mais derrière chaque déviance, il y a une souffrance et un appel à l'aide. Prendre en compte les élèves en grande difficulté permet aux autres de travailler dans de meilleures conditions. C'est ainsi que le collège donne leurs chances au plus grand nombre.

**Jean-Pierre TILLY**

*Inspecteur de l'Education nationale*

Il m'est demandé de faire part d'un point de vue sur la construction d'un projet de zone et sur sa dimension inter-degrés, notamment en ce qui concerne les relations entre l'école et le collège. Le statut même du projet de zone n'est pas sans poser problème : projet d'école et projet de collège se construisent d'abord selon des procédures spécifiques : comment alors garantir la cohérence ? La référence à la zone définit ensuite un ensemble d'unités et non une entité : la recherche de la cohérence est donc souvent un artifice.

Le projet de zone a du mal à échapper à deux formes : soit il apparaît au mieux comme une synthèse des projets existants et au pire comme une accumulation ; soit il apparaît comme un ensemble de généralités qui ne font pas avancer les choses. Dans ce contexte, les projets fédérateurs demeurent à la surface du fonctionnement quotidien. La relation entre l'école et le collège n'existe alors que dans des moments forts et n'est pas stable. L'enjeu est pourtant de construire un instrument qui fasse sens au jour le jour à l'action des élèves et qui structure les modalités de traitement des difficultés.

Pourtant, cette cohérence recherchée tient moins à la manière dont les projets sont raccordés qu'à l'existence d'une compréhension partagée du territoire. Construire un projet de zone est donc faire émerger les questions et identifier les problèmes. En l'absence d'appropriation préalable, la diffusion des projets est impossible : il s'agit d'abord de construire un plan qui tienne de la culture commune. Peu importe ensuite les adaptations du projet à chaque site.

Par exemple, il est apparu dans ma ZEP qu'il était nécessaire de consolider la formation scientifique et technologique des élèves. Nous avons pourtant continué d'investir le champ de la maîtrise de la langue, alors que les mathématiques constituaient la première déficience. Il a donc fallu opérer un renversement dans la manière de définir les priorités locales. Cette opération s'est réalisée pour tous les enseignants en même temps, avec les mêmes outils et il importe de donner du temps aux professionnels pour aller au bout de la démarche : la durée (au moins une année scolaire pour que les équipes se structurent) et le temps de travail. Ces tâches doivent en effet faire partie du temps de travail pour montrer qu'elles participent pleinement de l'identité professionnelle.

De ce point de vue, les stages inter-degrés sont une ressource fort utile pour trois raisons : ils permettent de construire effectivement des projets ; une véritable action de formation s'y effectue ; des compétences professionnelles spécifiques doivent se construire et être identifiées.

## Quelle relance pour les ZEP ?

**Bernard CHARLOT**

*Professeur à l'Université Paris 8*

### **I. Une relance fondée sur un discours politique fort et des moyens**

#### **1. La relance ne doit pas être symbolique**

Je souhaiterais interroger l'idée même de relance des ZEP. Alain Savary a lancé le programme des ZEP en 1981. Lionel Jospin a opéré une première relance en 1989-1990. Une troisième relance intervient aujourd'hui en 1998, ce qui donne à réfléchir et pourrait être inquiétant. La relance consiste-t-elle à reconforter les ZEP ? Sans doute. Relancer est d'abord produire un effet symbolique. Tel est le premier objectif de ces deux jours d'assises. La relance apportera aussi quelques moyens supplémentaires, notamment en termes de postes. Ces moyens permettront de mettre fin à certaines situations étonnantes qui sont des situations de discrimination négative. Par exemple, le nombre d'élèves par classe dans les ZEP de l'Académie de Créteil est supérieur à celui observé hors ZEP dans l'Académie de Clermont-Ferrand. De même, il est étonnant de noter que le taux de scolarisation à deux ans dans le département de Seine-Saint-Denis soit nettement inférieur à la moyenne nationale. Il serait temps de mettre fin à la discrimination négative.

Mais une relance ne peut se contenter d'être un appui symbolique, même soutenu par des moyens supplémentaires. Les ZEP attendent plus que cela : les enseignants attendent des postes, de la formation, de la concertation et les moyens d'un travail en commun. Les ZEP n'ont peut-être pas besoin d'être relancées mais d'être refondées. Aujourd'hui, une ZEP est avant tout définie par un dispositif, quelques moyens supplémentaires et un projet. Si la relance se résumait par la relance du dispositif et l'actualisation du projet, nous ne sortirions pas du fonctionnement en double piste, maladie congénitale des ZEP : d'un côté, le travail quotidien avec les enfants ; de l'autre, la vitrine. Il est important de faire cesser cette situation schizophrénique en revenant à l'objectif premier des ZEP : la réussite scolaire des enfants, notamment de milieux populaires.

#### **2. La relance doit s'appuyer sur une volonté politique forte**

Cet objectif présente une double dimension : une dimension politique et une dimension opératoire. La création des ZEP en 1981 présentait une dimension politique forte exprimée discrètement à travers l'idée de discrimination positive : il n'y a jamais eu de grand débat politique sur les ZEP. Refonder les ZEP sera alors leur donner un statut dans un projet politique. Par ailleurs, les ZEP exprimaient en 1981 une volonté de transformation effective de la réalité. Toutes les évaluations ont montré que les ZEP ont évité que la situation scolaire n'empire alors que la situation sociale de ces enfants continuait de se dégrader. Nous ne pouvons plus nous contenter de tels résultats : refonder les ZEP revient à leur donner les ressources leur permettant d'identifier, d'analyser et de résoudre les difficultés scolaires rencontrées par les élèves.

Le projet de ZEP n'est actuellement pas satisfaisant, ni d'un point de vue politique – il n'a pas la force d'un projet politique fondateur – ni d'un point de vue opératoire – il remplace un travail d'analyse des

difficultés réelles des enfants par un ensemble de fantasmes sur les pauvres, d'envies de faire des essais et d'intuitions pédagogiques plus ou moins heureuses. C'est la raison pour laquelle j'estime que les politiques ont un rôle important à jouer dans la relance des ZEP : nous attendons de leur part un discours politique fort et non un discours de gestionnaire du système scolaire. Les ZEP sont nées dans une volonté de discrimination positive mais elles ont peu à peu dérivé vers une logique de différenciation territoriale. Aujourd'hui, l'inégalité sociale est socio-géographique. Accepter une différenciation des territoires scolaires revient en fait à entériner les inégalités sociales et à favoriser la création de ghettos scolaires. Seul un discours politique fort peut empêcher une telle dérive de la discrimination positive vers la différenciation territoriale. Sans ce discours et des relais matériels sur le terrain, les logiques administratives continueront à produire des effets pervers. Il arrive qu'un inspecteur d'académie ne connaisse les établissements ZEP que par les incidents qui s'y produisent mais ne les connaisse pas dans leur réalité pédagogique, ce qui peut entraîner des décisions malencontreuses. Les recteurs et les inspecteurs d'académie jouent un rôle clé dans la dynamique des ZEP : certains le jouent fort bien ; d'autres ne croient pas aux ZEP.

Enfin, je tiens à attirer l'attention sur l'urgence de lutter contre le racisme qui commence à gangrener le système scolaire. Depuis plusieurs années, certains jeunes ne trouvent pas de stages en raison de leur origine ; des enseignants décrivent les situations scolaires en termes ethniques. Aujourd'hui, un seuil a été franchi puisqu'on entend dans les établissements scolaires des discours ouvertement racistes. Quand entendrons-nous une parole politique forte et insistante sur cette question ?

## **II. Des programmes adaptés**

Les enseignants en ZEP ne semblent pas se plaindre des programmes. Pourtant, ils savent que les programmes sont infaisables mais ne veulent surtout pas que des programmes particuliers soient mis en place pour les ZEP. Même si on ne le dit pas, le programme des établissements de ZEP tend en fait à être sensiblement différent de celui des autres établissements. La question est simple : sur quelle norme se fonde-t-on pour établir les programmes nationaux ? Aujourd'hui, ces programmes peuvent être réalisés par les bons élèves des bonnes classes. Ceux qui fabriquent les programmes sacrifient donc un certain nombre d'élèves d'emblée.

La Direction de la programmation et du développement doit se saisir de cette question et entreprendre une étude détaillée sur l'assimilation possible des programmes par les différentes catégories d'élèves. Ou bien nous garderons des programmes nationaux démesurés et les élèves les plus fragiles en feront les frais ; ou nous modulerons les programmes selon les écoles, ce qui engendre une école à plusieurs vitesses ; ou nous mettons en place des programmes faisables par l'ensemble des jeunes d'une génération, ce qui suppose le courage politique d'affronter le corporatisme porté par l'Inspection générale et les syndicats.

Mon équipe n'est cependant pas exempte de doutes. La question clé est peut-être celle du type d'activités et des méthodes de travail qui règnent dans les classes.

## **III. Les familles**

Une proportion très importante des enseignants continuent d'attribuer aux familles la responsabilité des difficultés scolaires des élèves. C'est une idée professionnellement suicidaire : il est impossible de la soutenir et, en même temps, de défendre la thèse de la spécificité professionnelle de l'acte d'enseignant.

Renvoyer les responsabilités vers la famille revient à exiger des parents des milieux populaires les mêmes comportements que des parents des milieux aisés.

L'idée que les parents démissionnent continue à être entendue parmi les enseignants. Cette idée est fautive. La plupart des parents formulent une forte demande de réussite scolaire et manifestent la même obsession d'évaluation à l'égard de leurs enfants que les enseignants. Certains parents sont dans une situation d'impuissance et de souffrance qui n'a rien à voir avec une démission.

Cette question de la famille renvoie à une question plus générale, celle de la relation entre le social et le scolaire, sur laquelle les chercheurs ont encore trop peu travaillé. Bien sûr, certains élèves des ZEP connaissent à la fois de grandes difficultés scolaires et de grandes difficultés familiales mais les premières ne découlent pas nécessairement des secondes. Si un enfant n'apprend pas à lire, les enseignants ne doivent pas démissionner en se cachant derrière le divorce de ses parents ; ils doivent au contraire trouver un moyen de mettre en œuvre les activités qui faciliteront son apprentissage de la lecture, malgré le divorce. Les chercheurs et les enseignants doivent étudier les conséquences scolaires des circonstances sociales sans pour autant postuler la toute puissance des enseignants et de l'école qui résoudraient à la fois les problèmes scolaires et les problèmes sociaux du quartier.

#### **IV. Les enseignants en ZEP**

En conséquence, les difficultés sociales ne condamnent pas à l'échec scolaire tout comme la réussite de l'école n'entraîne pas obligatoirement la réhabilitation du quartier. Les enseignants des ZEP sont donc des enseignants comme les autres mais qui travaillent dans des conditions particulièrement difficiles.

Ces conditions peuvent être définies en termes socio-familiaux extérieurs au métier. Enseigner en ZEP revient souvent à construire soi-même les conditions qui permettent de travailler. C'est pourquoi les conditions de travail sont particulièrement difficiles du point de vue nerveux mais aussi excitantes du point de vue professionnel. N'oublions pas que, d'une façon générale, les enseignants en ZEP sont plus créateurs pédagogiquement que les autres. Nous devons nous méfier des stéréotypes : rien ne permet d'affirmer que les jeunes enseignants des ZEP sont moins efficaces que les enseignants plus âgés. De même, rien ne permet d'affirmer que l'efficacité des enseignants dans les ZEP est liée à leur origine.

#### **V. Le lien entre les inégalités sociales et les inégalités scolaires**

Pour apprendre, il faut s'engager dans une activité intellectuelle efficace. L'élève apprend grâce à l'enseignant mais l'enseignant n'apprend pas quelque chose à l'élève. Ce principe est essentiel : c'est à travers la mise en activité de l'élève que le social produit des effets scolaires. Tel est l'objectif final de la relance des ZEP : les élèves doivent penser et apprendre.

La question de la mobilisation des élèves est celle du désir de savoir, d'apprendre, et celle du renoncement à des amis ou des activités. Sa principale conséquence est la construction des différenciations sociales. Mais d'autres processus entrent en ligne de compte : de nombreux jeunes confondent la tâche et le savoir, par exemple. Les élèves sont demandeurs de rituels et de codes. Les enseignants ont tendance à réduire les activités scolaires à des tâches ritualisées. Mais de telles tâches ne permettent pas d'apprendre.

Le temps des projets “ bidons ” est révolu. Nous devons sortir du faire semblant, prendre les ZEP au sérieux et croire qu'elles peuvent vraiment atteindre leurs objectifs de réussite scolaire des enfants de familles populaires. Pour cela, les ZEP doivent être dotées d'un statut politique et les enseignants doivent avoir les moyens d'un travail collectif efficace.

## **Conclusions des travaux du Comité de pilotage de relance des ZEP**

**Dominique GLASMAN**

*Professeur des universités (Université de Saint-Etienne)*

Le Comité de pilotage de la relance des ZEP a proposé des orientations pour la réflexion et l'action à partir des résultats du rapport Moisan-Simon et de l'expérience des ZEP.

### **I. Affirmer et affermir les réussites**

Certaines ZEP connaissent de très bons résultats en atteignant la moyenne nationale à l'évaluation CE2 6ème. Il convient de le clamer pour trois raisons :

- rompre avec l'assimilation ZEP et échec scolaire ;
- conforter ces bons résultats ;
- comprendre les raisons de ces réussites pour en faire bénéficier les autres ZEP.

Deux facteurs de réussite ont été identifiés : le maintien d'un haut niveau d'exigence et l'existence d'un pilotage qui évalue les progrès, les obstacles et fait travailler ensemble les différents acteurs.

### **II. Surmonter les échecs**

Il convient d'identifier clairement les échecs. Fréquemment, nous avons déploré le manque de pilotage ou le caractère inadapté des pratiques pédagogiques. Se focaliser sur les résultats scolaires ne revient pas à réduire les ambitions pédagogiques : les élèves et les parents n'entendent l'éducation à la citoyenneté que si la réussite scolaire est bien là ; l'éducation à la citoyenneté se trame par ailleurs au cœur même des apprentissages et des parcours scolaires.

L'échec des ZEP vient du manque de confiance des parents des milieux populaires envers les écoles. Pour relancer les ZEP, des compétences nouvelles doivent être acquises pour :

- savoir résoudre le problème des enfants en grande difficulté ;
- articuler l'ordinaire de la classe et l'extraordinaire du projet d'école ;
- entretenir le respect et l'écoute avec les parents.

### **III. Rappeler que toutes les écoles sont soumises aux mêmes objectifs**

#### **1. Des ambitions communes**

Les établissements des ZEP doivent continuer à afficher les mêmes ambitions que les autres. Rien ne serait plus fâcheux que de les laisser en marge du système scolaire de droit commun. Penser l'avenir des

ZEP est aussi penser l'avenir du système scolaire dans son ensemble.

Des logiques de marché semblent aujourd'hui se développer : choix de l'école par les parents, choix des élèves par les établissements. Nous assistons à un tri social, voire ethnique, des élèves. Le politique doit inverser ces logiques.

Les programmes scolaires doivent être uniformes sur l'ensemble du territoire. Le projet initial était de donner plus à ceux qui ont moins. Or l'écart demeure sensible entre les écoles riches et les écoles pauvres. Certes, les moyens des ZEP sont loin d'être insignifiants mais sans doute insuffisamment visibles au niveau local. Certaines ZEP ont davantage besoin de reconnaissance et de suivi que de moyens matériels supplémentaires.

## **2. Conditions de la réussite scolaire**

Les conditions de la réussite scolaire sont à chercher dans l'école, mais pas seulement. Elles sont aussi tributaires de choix des instances politiques comme les collectivités locales ou les services de l'Etat : politique de l'emploi, de l'habitat, de la sécurité, etc. Il est nécessaire d'assurer aux établissements scolaires les conditions qui leur permettent de fonctionner. L'école demeure parfois le seul service public présent dans certains quartiers : il est important que les professionnels qui y travaillent bénéficient d'autres services publics pour organiser le quartier. La réimplantation des services publics est à systématiser pour que l'école joue son rôle.

Les conditions de la réussite scolaire tiennent aussi aux formes de regroupement du public. Les classes à profil produisent des inégalités, sources de violences potentielles. Les classes de niveau tendent à accroître les différences. Ces regroupements ne sont pas efficaces. Des voies nouvelles doivent être inventées.

L'école ne doit pas être un lieu opaque pour les parents et les élèves. Il faut rendre plus lisible son fonctionnement, ses règles, ses procédures d'orientation, etc.

Les conditions de la réussite scolaire sont aussi pédagogiques. L'enseignant ne doit pas se contenter d'explications globales face aux difficultés rencontrées avec un élève. Toute reste à faire dans l'école pour que les élèves apprennent mieux. Les enseignants ne doivent pas restreindre leurs ambitions faute d'avoir des repères concernant la situation " normale " d'une classe. Maintenir un haut niveau d'exigence est un bon moyen pour faire progresser les élèves en difficulté. Bien sûr, certaines pratiques pédagogiques sont plus pertinentes que d'autres. Donner la priorité à l'activité intellectuelle des élèves n'est pas un simple retour aux disciplines fondamentales : tous les apprentissages sont l'occasion de donner du sens et de créer le lien social.

Les ZEP peuvent faire mieux. Echangeons donc pour les faire progresser avec le soutien du politique.



# *Tables rondes*



## Table ronde n°1 :

### Des outils pour l'évaluation : comment les construire et les utiliser ?

*Responsables* : Marc BABLET (IEN et responsable du CEFISEM de Paris) et Jean-Claude EMIN (chef de bureau de l'évaluation des établissements de la Direction de la programmation et du développement )

**Jean-Claude EMIN** introduit les travaux en précisant qu'au risque de frustrer un certain nombre de participants qui pouvaient espérer un abord théorique direct des questions touchant à l'évaluation et au pilotage, on a délibérément choisi de consacrer cet atelier à la présentation d'outils effectivement utilisés par des acteurs de zones d'éducation prioritaires et à l'examen des questions que leur posent - et que posent - la conception et l'utilisation de ces outils.

Il s'agit de s'inscrire dans le cadre des recommandations du rapport MOISAN/SIMON en envisageant, tout d'abord les outils directement utilisés par les maîtres pour réguler les apprentissages ; ensuite, ceux utilisés par les responsables des écoles et des établissements et par les responsables de zones pour piloter leur projet, en suivre la réalisation, le réguler; enfin, ceux dont se dotent les responsables "déconcentrés", recteurs et inspecteurs d'académie, pour piloter, sur le territoire de leur ressort, la politique des zones d'éducation prioritaires.

#### **I. L'évaluation**

##### **1 - L'évaluation CE2 - 6° : le pilotage de l'action pédagogique et de la formation des enseignants**

**Marie-Hélène PEYRACHE**, I.P.R.-I.A. de Mathématiques (académie de Créteil) présente des pistes pour ce pilotage en s'appuyant sur les conclusions d'un groupe de travail qui a analysé les résultats des zones d'éducation prioritaire à ces évaluations.

Elle insiste, tout d'abord, sur deux éléments qui permettent d'éviter le découragement : d'une part, le repérage des élèves en échec sur des items bien réussis nationalement et la mise en place d'une remédiation appropriée peut permettre de faire passer 3 ou 4 élèves de l'échec à la réussite et d'avoir ainsi une classe au profil "national moyen" sur ces items ; d'autre part, le niveau des meilleurs élèves en Z.E.P. est assez comparable au niveau des meilleurs élèves hors Z.E.P et on retrouve en Z.E.P. la même proportion d'élèves performants que hors Z.E.P.

Elle montre ensuite que la remédiation doit prendre appui sur une interprétation des résultats des items, qui questionne les pratiques : par exemple, l'écart important constaté en géométrie à l'entrée en 6° est-il dû aux difficultés de langage ou est-il le reflet de pratiques qui conduisent à travailler plus l'acquisition des mécanismes opératoires que celle du vocabulaire et des notions de géométrie ?

Elle propose des pratiques de classe, observées, qui se révèlent efficaces. À partir d'une évaluation diagnostique

(évaluations nationales ou outils de la D.P.D "aides à l'évaluation", mais aussi outils produits par certains enseignants en recherche), il est possible de monter une véritable remédiation, avec reconstruction de connaissances, bien différente d'un entraînement mécanique à des techniques opératoires. Ce travail, à faire principalement sur les connaissances de base, est à consolider par un réinvestissement régulier (travaux écrits différenciés dans la classe). On peut adopter des pratiques communes aux différentes disciplines, en mettant en évidence, par exemple, des "composantes de compétence" intervenant au cours d'un exercice donné, ce qui permet à l'élève de donner sens à ce qui se passe dans les différentes disciplines et de repérer ses propres "compétences", dans la perspective d'un travail sur le projet personnel. On peut aussi travailler l'amélioration des écrits, dans toutes les disciplines, par exemple en faisant corriger les copies à l'intérieur de la classe ou en faisant reprendre un travail écrit afin de développer la maîtrise progressive de la langue.

Elle souligne que les évaluations nationales servent aussi d'utile support à des liaisons inter-cycles, tout spécialement pour la liaison école-collège en fournissant un outil autour duquel les enseignants se rencontrent, pour repérer en commun l'articulation entre les programmes, et pour mettre en perspective ce qui est travaillé à l'école.

## **2 - L'évaluation CE2 - 6<sup>e</sup> : le pilotage de l'action pédagogique et le pilotage des projets dans les écoles et le collège d'une ZEP**

**Henri QUATREFAGES**, instituteur-coordonnateur et **Odette JAZON**, principal adjointe du collège de la ZEP de La Paillade à Montpellier montrent comment l'évaluation nationale s'inscrit dans le dispositif d'évaluation du projet de zone 1994-1995/1997-1998.

Elle permet de mettre en évidence, sur plusieurs années, l'évolution des résultats de la ZEP, par rapport aux niveaux national, académique et départemental et surtout de concevoir des situations pédagogiques qui s'appuient sur les compétences déjà acquises par les élèves. Elle permet également d'établir un bilan personnalisé de chaque élève qui est le point de départ d'un suivi.

Par ailleurs, **Henri QUATREFAGES** donne l'exemple de l'école Les Tours à Montpellier, où l'appréciation de l'écart qui sépare les résultats de l'école de la moyenne nationale permet de conduire le projet d'école et d'éviter tout dérapage, en sécurisant l'équipe qui se trouve ainsi encouragée ou non à poursuivre des actions innovantes et peut faire évoluer le projet d'école.

**Henri QUATREFAGES** et **Odette JAZON** proposent :

- de diminuer les délais de transmission des résultats nationaux, notamment par champ de compétences ;
- de prendre en compte les catégories socioprofessionnelles pour le CE2, afin de permettre une analyse "résultats obtenus/résultats attendus" et une comparaison plus fine ZEP/hors ZEP dans un même quartier ;
- de développer d'autres outils, pour que les évaluations CE2/6<sup>e</sup> ne deviennent pas l'Evaluation avec un grand "E".
- de développer les formations premier/second degré pour forger une "culture" commune de l'évaluation et construire des outils de remédiation.

## **3 - Débats**

**Jacqueline LEVASSEUR**, de la Direction de la programmation et du développement, confirme que les

outils nationaux d'évaluation ont été conçus à l'attention des enseignants. Ils doivent contribuer à analyser les démarches adoptées par les élèves et à réfléchir sur le type de réponse qu'il convient d'apporter à leurs difficultés à travers des actions de remédiation. Elle souligne qu'il est nécessaire de les compléter par d'autres outils d'analyse.

**Guy BERGER**, professeur à l'Université Paris 8, indique que l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais insiste sur plusieurs aspects de son intérêt. Elle permet notamment de mettre en évidence des compétences générales communes (comme par exemple la lecture de consignes) ce qui permet de donner une nouvelle dimension à l'interdisciplinarité. Dans le même ordre d'idée, elle peut également entraîner des effets positifs en termes de relations entre enseignants et contribuer à créer une culture commune CE2-6°.

Les interventions provenant de la salle révèlent la diversité des expériences et des pratiques de terrain. Certaines remettent en cause la pertinence de tel ou tel item des évaluations nationales. D'autres suggèrent une intégration plus poussée de l'évaluation aux pratiques de classe. Mais, globalement, les intervenants s'accordent à dire que les résultats des évaluations ont souvent surpris les enseignants, donc les ont incité à agir, et que l'analyse de ces résultats a permis d'établir des relations positives entre enseignants des écoles et des collègues.

Nombre d'intervenants suggèrent d'apporter des enrichissements au dispositif d'évaluation nationale existant. Un inspecteur met en avant la nécessité de différencier les items, notamment ceux correspondant aux compétences de base ; **Jacqueline LEVASSEUR** indique que dans le "livret enseignant" les items considérés comme relevant des compétences de base sont identifiés. Une enseignante souhaite que soient également pris en compte des acquis extra-scolaires. Une autre demande que soient fournis des outils d'évaluation des compétences orales.

## **II - Le pilotage**

### **1 - La contribution de l'évaluation au pilotage du projet d'établissement**

**Jean-Marie CLERE**, principal du collège Le Chapitre à Chenove souligne la nécessité forte du pilotage dans les établissements situés en ZEP. Ce pilotage doit donner des perspectives à la difficile gestion du quotidien grâce à ses trois composantes : l'évaluation, la régulation et la communication.

#### • l'évaluation

En la matière, le premier souci a été d'utiliser une définition opérationnelle : "l'évaluation est le processus par lequel on délimite, on obtient, on fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles" (Stuffelbeam) ; puis, de déterminer des "objets" susceptibles de bien caractériser le fonctionnement de l'établissement sur un temps assez long (par exemple des suivis de cohortes) ; enfin, d'interpréter des résultats.

Cela a permis d'établir des hypothèses sur les liens entre orientation et catégories socioprofessionnelles, divisions d'origine, entre les notes d'une année et celles de l'année suivante, entre les notes du contrôle continu et celles de l'examen du Brevet, ce qui a conduit à développer une "culture de l'évaluation" au sein de l'établissement.

#### • la régulation

Il s'agit d'accompagner un processus permanent en évitant de figer une masse d'informations toujours renouvelées.

On s'est, par exemple, référé à l'interrogation de Bernard CHARLOT : "on sait que, dans les ZEP, on ne peut pas enseigner exactement comme avant ou comme ailleurs. Mais on ne sait pas toujours à quels types de difficultés on est confronté". D'où un travail d'analyse fine des données sur le fonctionnement ou les dysfonctionnements de l'établissement, conduit par un groupe d'évaluation (élaboration du tableau de bord) et un groupe d'analyse de pratiques. Ce dispositif favorise aussi la solidarité critique entre les personnels ainsi que la recherche d'objectivité quand les représentations des uns et des autres se confrontent et se contredisent.

- la communication

C'est un élément essentiel pour l'évolution du projet. Comment, par exemple, utiliser des indicateurs de précarité, cerner la grande difficulté? A partir de quel moment une information peut-elle être diffusée? D'où la nécessité de bien distinguer les plans d'analyse et de définir une pédagogie de l'information.

## **2 - L'évaluation et la régulation du point de vue du pilotage académique et départemental, du dialogue avec les ZEP**

**Jean-Paul DELAHAYE**, IA-DSDEN de la Côte-d'Or souligne que le pilotage des ZEP est nécessairement un travail collectif. En Côte-d'Or, il existe un "groupe départemental ZEP" dont les missions sont les suivantes : aider à la circulation des informations entre les ZEP d'une part et entre les ZEP et les responsables académiques d'autre part, aider à la diffusion des innovations et mutualiser les expériences, proposer des actions de formation continue. En outre, il a été chargé de réfléchir à l'élaboration d'un tableau de bord, commun à toutes les écoles et tous les collèges de ZEP.

Une utilisation très poussée des résultats de l'évaluation CE2-6<sup>e</sup>, trop souvent sous utilisés, a permis de fournir aux équipes des écoles et des collèges des informations sur leurs élèves et des repères pour leur action et aux responsables départementaux des données indispensables à la prise de décision : en situant les ZEP de Côte-d'Or par rapport à l'ensemble des ZEP de France, en les situant les unes par rapport aux autres et par rapport aux ZEP de l'académie, du département, ainsi que par rapport aux zones difficiles qui ne sont pas en ZEP (ces dernières sont l'objet d'une attention particulière dans le cadre du pilotage départemental pour l'attribution des moyens. Un tel état des lieux est précieux au moment où l'on réfléchit à la nouvelle carte de l'éducation prioritaire.

La base de données départementale constituée depuis plusieurs années permet d'obtenir des scores globaux, pour le département, par circonscription, par secteur de collège, par école : on peut de cette façon disposer d'informations sur les résultats obtenus par rapport à des résultats attendus ; sur les résultats des élèves les plus faibles ou sur les résultats des écoles en ZEP par comparaison avec les résultats des écoles les plus faibles dans le département, en France, etc. Elle permet aussi de disposer d'un classement par ordre croissant des difficultés, quant aux CSP défavorisées, de toutes les écoles du département ayant des élèves de CE2. Pour le pilotage de l'attribution des moyens et pour la réflexion sur la future carte des ZEP, ces informations sont évidemment précieuses.

Le groupe départemental a également été chargé d'élaborer un tableau de bord permettant à chaque ZEP d'évaluer les résultats de son action, de procéder à un bilan et de tracer les grandes lignes de l'action future en vue du prochain contrat de réussite et donnant une vision d'ensemble des ZEP dans le département.

D'autres tableaux de bord seraient possibles, l'essentiel est que le tableau de bord soit construit par les acteurs, la démarche d'appropriation étant aussi importante que le contenu. C'est pourquoi, **Jean-Paul DELAHAYE** souhaiterait pouvoir disposer d'un "panier d'indicateurs " que fournirait le niveau natio-

nal (garantie de fiabilité ; cohérence nationale) et dans lequel les équipes locales pourraient puiser.

### 3 - Débats

**Guy BERGER** insiste sur la nécessité d'avoir des instruments standardisés qui permettent aux pilotages locaux de disposer de repères. Par ailleurs, il souligne que l'information doit être immédiatement disponible pour pouvoir être réinvestie efficacement dans le pilotage qui est toujours marqué par l'urgence.

L'un des concepteurs de CASIMIR, présent dans la salle, indique que celui-ci est aujourd'hui un peu dépassé mais a contribué à installer une culture de l'évaluation dans les écoles et les collèges. **Jacqueline LEVASSEUR** répond que CASIMIR s'est enrichi de nouveaux éléments au fil du temps et fait actuellement l'objet d'une refonte.

Un intervenant insiste sur les enseignements tirés de l'analyse, item par item, des évaluations nationales, en faisant remarquer qu'une telle analyse contribue à créer une culture commune et à développer de nouvelles compétences pédagogiques. Une directrice adjointe d'IUFM fait remarquer qu'il est difficile de faire comprendre aux enseignants qu'ils ont une responsabilité en matière d'orientation des élèves. D'autres intervenants souhaitent un développement des recherches liées à l'évaluation et une meilleure diffusion des expériences pratiquées sur le terrain.

**Marc BABLET** clôt l'atelier en soulignant l'intérêt de l'évaluation :

elle est indispensable pour mettre en oeuvre des politiques d'équité ;  
elle fournit des repères ;  
elle facilite la cohérence des pratiques ;  
elle permet d'instaurer un dialogue entre les acteurs de la communauté éducative.

Il souligne deux conclusions :

Une culture commune de l'évaluation est en train de se constituer. Cependant, un effort reste encore à faire pour intégrer véritablement la démarche d'évaluation diagnostique dans les pratiques au quotidien, notamment au niveau des classes et des enseignants.

L'idée d'un tableau de bord commun aux terrains et aux pilotes des différents niveaux connaît des débuts de réalisation. La mise en oeuvre nécessite encore une aide en matière d'outils et une formation à l'interprétation des informations produites.

Il reprend des demandes ou des propositions formulées au cours des débats :

- Une exigence très nette d'aide à l'interprétation et à l'exploitation des résultats sur le terrain, notamment chez les plus jeunes enseignants. Il semble en particulier utile de faciliter les mises en relation entre les différentes informations : par exemple, l'analyse des résultats en compréhension en français doit pouvoir être croisée avec celle des résultats en résolution de problèmes pour déterminer les remédiations adaptées en matière de compréhension de textes. Il semble également nécessaire d'accompagner les outils et l'interprétation des résultats, de pistes pour les remédiations.

- Une forte demande d'outils complémentaires sur l'oral, le non-cognitif, ainsi que pour situer de plus jeunes élèves : ceux de maternelle. Ceci afin que les écoles maternelles puissent pleinement jouer leur

rôle en matière d'apprentissage.

Cette demande d'outils complémentaires est également forte pour la constitution des tableaux de bord de zones et pour les responsables départementaux et académiques.

- Une demande d'études, de recherches permettant aux équipes de terrain de mieux formuler leurs hypothèses avec des aides au diagnostic et un accompagnement par la vulgarisation et la diffusion des conclusions de ces études et recherches. Si une partie de ces études doivent être conduites au niveau national, il faut également développer, au plus près des zones elles-mêmes, des recherches-actions en prise avec les pratiques enseignantes.

## Table ronde n° 2 :

### L'accompagnement des équipes de terrain

*Responsables* : Patrick BOUVEAU (maître de conférences à l'IUFM de Bourgogne) et Joseph LOSFELD (recteur de l'académie de Nancy-Metz).

#### I. Problématique de l'atelier

En introduction, **Monsieur PEYRONIE**, maître de conférences à l'université de Caen, montre que la pensée dominante sur la profession enseignante privilégie la notion de " professionnalité " comme repère des dispositifs d'accompagnement. Le passage des qualifications aux compétences professionnelles (l'enseignant expert) se marque par les enjeux suivants : le travail en équipe, la construction de démarches didactiques adaptées à la diversité des élèves, l'autonomie dans la transposition didactique, la compétence organisationnelle, la régulation collective de la profession.

La nouvelle professionnalité ne suffit à " faire tenir " les situations pédagogiques, notamment face à des élèves difficiles, que si les enseignants sont convaincus de l'éducabilité de l'ensemble des apprenants et sont " mobilisés professionnellement " .

La mobilisation professionnelle est la résultante de facteurs multiples : histoire sociale du sujet, trajectoire scolaire et professionnelle, conditions d'entrée dans le métier, poids des options éthiques et idéologiques, éthos dominant du groupe professionnel, interactions sociales sur le lieu de travail. La mobilisation ne se décrète donc pas.

En conclusion, **Monsieur PEYRONIE** énumère quatre pistes pour la réussite des réseaux coopératifs.

- Les réseaux acceptent et souhaitent leur propre hétérogénéité.
- Ils sont pilotés démocratiquement.
- Ils disposent de règles et de méthodes de travail.
- Ce sont des institutions ouvertes sur leur propre changement.

#### II. Une stratégie ZEP en circonscription

**Monsieur OUZOULIAS**, inspecteur de l'éducation nationale, montre d'abord que l'identité commune des acteurs de terrain de ZEP ne va pas de soi. Pour la créer, un diagnostic de départ est nécessaire : il doit apporter à chaque acteur des outils de réflexion sur sa pratique individuelle et identifier précisément les dysfonctionnements, sans culpabiliser. Ce travail doit associer l'ensemble des acteurs pour que chacun s'approprie ce diagnostic et ensuite les objectifs fixés. Il faut donner du temps aux acteurs pour l'élaboration du diagnostic et du projet.

Pour que le pilotage repose sur l'association de tous, ce sont des actions fédératrices (des niveaux et des

établissements) qui doivent être mises en place ; des outils de communication doivent favoriser les échanges ; les actions doivent partir de la base et répondre aux besoins du terrain.

Il ne pourra donc y avoir de relance des ZEP que si les politiques nationale, académique et départementale d'accompagnement s'articulent avec un pilotage local centré sur la professionnalisation et l'organisation de la participation des acteurs du terrain.

De la salle, **Monsieur ROCHEX**, maître de conférences à l'université Paris 8, nuance l'ensemble de ces propos. Il rappelle que 35 % des enseignants de collège ZEP ne connaissent pas le projet de leur ZEP. L'articulation entre les projets de ZEP, les projets d'école et la vie quotidienne de la classe pose donc problème. Comment la politique des ZEP peut-elle être perçue comme une référence et non avec révérence par les enseignants ? Telle est la question centrale. Monsieur **LOSFELD** estime pour sa part que les enseignants n'estiment plus que le projet est illégitime.

### **III. Mobiliser les ressources dans les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés**

**Monsieur BEN**, du CEFISEM de Nancy-Metz, rappelle que les enseignants expriment un sentiment d'isolement fort en ZEP ainsi qu'un besoin de reconnaissance et de mise en cohérence des actions et des missions des accompagnateurs. Les différents accompagnateurs internes (IEN, principal, coordonnateur) et externes (IPR et formateurs) sont censés investir trois pôles : la formation, l'information et l'évaluation. Dans les faits, l'investissement de ces pôles est partiellement réalisé, notamment de la part des accompagnateurs externes.

Pour investir chaque pôle, il conviendra à l'interne d'améliorer les dispositifs d'accueil des nouveaux arrivants, d'élaborer un tableau de bord et de favoriser les échanges entre établissements. D'un point de vue externe, l'IUFM aurait un rôle important à jouer. Des terrains de stages devraient être mis en place. Les IPR apporteraient la reconnaissance institutionnelle aux équipes des ZEP en identifiant les pratiques pertinentes, en les validant et en les diffusant. La coordination doit de toute façon intervenir à tous les niveaux entre le coordonnateur et le niveau académique.

**Madame CHEVALLIER**, IPR dans l'académie de Lille, propose que des groupes de recherche-action soient mis en place, comme à Lille. Cette solution permettrait de lutter contre l'isolement : le groupe serait encadré par un enseignant de ZEP qui ferait le relais entre les IPR. Il produirait des documents pédagogiques qui seraient testés sur le terrain puis diffusés plus largement. Ce dispositif mettrait en cohérence le discours des IPR et apporterait un soutien important aux enseignants.

**Monsieur BEN** indique que la création d'un centre de ressources académiques (en s'appuyant sur les CEFISEM ?) assurerait peut-être une coordination de proximité. Une instance de coordination entre corps d'inspection du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré pourrait, elle aussi, être utile. Enfin, la mise en place de réseaux autour des ZEP, comprenant aussi bien les établissements voisins que les collectivités locales, permettrait de redéfinir la mise en commun de moyens. Un assouplissement global des structures éducatives est donc nécessaire. De même, la redéfinition des temps de travail des enseignants devrait faciliter la concertation et l'échange pour rompre avec l'isolement des individus.

**Monsieur OUZOULIAS** insiste pour sa part sur l'importance de la dimension collective du travail en ZEP : les enseignants de primaire, par exemple, doivent aussi se soucier du devenir des élèves au lycée. Le cloisonnement des enseignants des différents niveaux est à proscrire.

#### **IV. Le pilotage départemental des ZEP**

**Monsieur JAVAUDIN**, inspecteur d'académie et directeur des services départementaux de l'éducation nationale de la Nièvre, témoigne des dispositifs de pilotage dans le Pas-de-Calais et la Nièvre. Le rôle de l'inspecteur d'académie est d'animer et de mettre en œuvre la politique nationale des ZEP et ses orientations académiques. **Monsieur JAVAUDIN** en donne divers exemples : une journée annuelle des ZEP du département, les rencontres des acteurs des ZEP avec le sous-préfet chargé de la politique de la Ville. Le renouvellement des outils du pilotage départemental doit être régulier. Le projet de ZEP doit être coordonné avec les projets d'école et d'établissement : il est la base d'un contrat entre les acteurs et les autorités de tutelle. **Monsieur JAVAUDIN** a également mis en place un audit des établissements du second degré de l'académie de Lille pour identifier les points forts, les points faibles et les éléments à travailler.

La formation continue des acteurs des ZEP a donné lieu à de riches initiatives : la formation sur site, les stages ZEP écoles 4 semaines dans la Nièvre, l'accueil des nouveaux personnels en ZEP, les modules ZEP à l'IUFM de Lille pour les PE2 et les PLC2, la formation des maîtres de soutien ZEP grâce au CEFISEM. En conclusion, le pilotage départemental des ZEP revient à interroger les acteurs et les renvoyer à la réalité de leurs pratiques.

**Monsieur OUZOULIAS** précise que les liens entre les ZEP et la recherche doivent être approfondis pour aider les enseignants dans leur formation. Il estime ensuite que les différents responsables administratifs doivent prendre en compte l'éducation prioritaire par un meilleur partage de leur temps de travail.

#### **V. La gestion des personnels**

**Madame GILLE**, directrice des personnels administratifs, techniques et d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale, aborde la question de la gestion de tous les personnels des ZEP en tant que moteur d'un projet de ZEP. Au préalable, elle rappelle que la gestion du personnel – qui est aussi la gestion d'individus – doit être une des dimensions des diagnostics et des projets.

La gestion des personnels à tous les niveaux doit reposer sur trois piliers.

- **la politique d'emplois**

Il convient de travailler non seulement sur des moyens mais surtout sur des besoins et des profils. Ni la stabilité ni la rotation des personnes ne doivent être excessives.

- **la reconnaissance institutionnelle**

La reconnaissance des enseignants tient à la rémunération, à la création de temps de respiration, aux promotions, aux affectations, au soutien des équipes ainsi qu'aux conditions de travail.

- **l'information et la communication**

Il convient de veiller à développer la communication interne et l'accueil des personnels en ZEP.

#### **VI. Vers la constitution de contrats de réussite en ZEP et en REP : les attentes du terrain**

##### **1. Le projet**

**Monsieur PERRIER**, conseiller pédagogique, adjoint d'inspecteur de l'éducation nationale à Cherbourg, s'interroge sur la notion de projet : ce n'est pas la réponse administrative à une commande ni la multipli-

cation des actions. Il s'agit plutôt d'un désir, d'une attente, de la volonté de réussite des élèves.

La participation de l'ensemble des acteurs ne saurait être spontanée. Mais une méthode démocratique doit s'instrumenter dans le pilotage local avec des commissions d'élaboration, des groupes de rédaction du projet, l'utilisation d'un tableau de bord (ou encore la création d'un Observatoire pour la réussite scolaire), l'appui de groupes aux niveaux départemental, académique, national, etc. Ce travail de suivi doit pouvoir se faire dans le temps afin d'enrichir la réflexion.

## **2. Accompagnement de proximité des équipes et formation continue**

**Monsieur PERRIER** rappelle aussi que, traditionnellement, les stages de formation sont ponctuels. La formation est une composante essentielle du métier d'enseignant. Il serait utile :

- que les actions de formation s'inscrivent dans le projet de zone ;
- qu'elles partent de problèmes identifiés ;
- qu'elles aient une certaine durée ;
- qu'elles aient une certaine fréquence ;
- qu'elles portent sur les pratiques professionnelles ;
- qu'une mutualisation des pratiques soit recherchée ;
- qu'un lien avec la recherche soit créé ;
- qu'une attention particulière soit accordée à l'entrée des élèves dans la culture écrite.

Il souligne l'importance capitale de deux points : le lien avec la recherche, indispensable au travail de formation et l'enjeu de la culture écrite, notamment pour les élèves des milieux populaires. De telles formations répondraient aux attentes du terrain, surtout en termes d'écoute, et permettraient l'accès à un cadre théorique qui aiderait à la compréhension des difficultés scolaires. **Monsieur PERRIER** termine son intervention en insistant sur le fait qu'il faut consacrer du temps et des moyens au projet de zone et à la formation continue et renforcer les équipes de circonscriptions et d'accompagnement.

## **VII. Conclusion : les éléments de la réussite en ZEP**

**Madame LAPARRA**, de l'université de Metz, s'interroge en conclusion sur les conditions d'une véritable relance des ZEP. Le premier problème auquel sont confrontés les acteurs des ZEP est l'impossibilité de transformer les projets en un capital de savoirs opératoires à long terme. Le "contrat" est alors censé donner une dimension de stabilité à l'incertitude du "projet".

Par ailleurs, les diagnostics scientifiques (par exemple en ce qui concerne le problème de la maîtrise de la langue) sont insuffisants : quelles réponses proposer, dans de telles conditions ? Pour aboutir à des propositions, l'interaction entre la formation et la recherche, internes et externes, doit être approfondie.

Le contrat permettra-t-il de surmonter ces obstacles ? Cette notion implique des obligations réciproques. Pourtant, les obligations ne sont pas de même nature pour tous les partenaires : l'institution se reconnaît des obligations de moyens et demande aux enseignants d'aboutir à des résultats qualitatifs. Pour que le contrat soit efficace, il faudra que les obligations réciproques soient respectées. Il faudra aussi que ce contrat de réussite s'inscrive dans le cadre général du système éducatif français : les ZEP doivent être une réponse particulière à des problèmes spécifiques qui respectera tous les objectifs du système.

### Table ronde n° 3 :

#### Quelles compétences pour les enseignants et les autres personnels ?

*Responsables* : Alcide CARTON (directeur-adjoint, IUFM Orléans-Tours) et Martine KHERROUBI (maître de conférences, IUFM Créteil)

#### Présentation générale (Martine KHERROUBI)

Des différentes interventions de cette table ronde, on peut déjà retenir la prise de conscience qu'il y a bien, dans les secteurs difficiles, une évolution des tâches et des rôles des différents acteurs scolaires qu'il faut arriver à mieux penser et à mieux préparer. Cette évolution des pratiques professionnelles a été largement abordé en termes "d'élargissement" des compétences requises, avec une interrogation forte sur les modes d'acquisition de ces "nouvelles" compétences. Et on peut noter que c'est, pour tous, en premier lieu dans la formation initiale que doivent se construire, au moins partiellement, ces compétences même s'il paraît essentiel de renforcer l'articulation entre ce qui revient à la formation initiale, à la formation en cours de carrière, et à la dimension "apprenante" des établissements d'exercice.

Sur chacun des objets de réflexion ouverts, le débat a largement porté sur la question "y-a-t-il des compétences spécifiques à développer en ZEP ?" D'une part, il était clair que la question des transformations des pratiques professionnelles se posait au-delà du contexte des ZEP. Mais il a été nettement souligné que la nécessité d'une redéfinition des compétences des différents acteurs scolaires se posait dans les établissements situés en ZEP de façon cruciale, avec une sorte d'urgence, en raison des mises à l'épreuve des comportements professionnels construits par la formation initiale, et pour les plus expérimentés, par les pratiques professionnelles antérieures. De ce fait, l'exigence d'aider à la consolidation professionnelle des différents acteurs exerçant dans ces zones, et notamment des enseignants, par la mise en place de dispositifs pertinents - en formation, en établissement - a été posée comme une priorité.

#### **I. La polyvalence des maîtres du premier degré, le travail en équipe et l'expertise**

##### **Alcide CARTON et l'équipe de Liévin (Pas-de-Calais)**

La forme du travail en équipe et sa dimension relationnelle, l'expertise professionnelle (la compétence pédagogique, la culture du projet et de l'évaluation) et enfin la question de l'engagement professionnel ont été abordées à partir de la présentation d'un exemple concret du croisement des compétences diverses d'enseignants du 1<sup>er</sup> degré au sein d'un projet de zone ZEP : l'expérience de la ZEP de Liévin. Le projet de la ZEP, a été élaboré en 89 et réécrit en 1993-94 sur la base des résultats des évaluations nationales et de l'examen des pratiques. Les différents acteurs éducatifs, maîtres, personnels municipaux, partenaires culturels y ont participé.

Il s'articule selon cinq axes :

- favoriser l'accès à la maîtrise de la langue orale et écrite ;
- développer des attitudes et des habitudes culturelles, artistiques, scientifiques et sportives chez les élèves ;
- éduquer à la santé ;

- renforcer la cohérence éducative intra et intercycles ;
- favoriser le travail autonome.

Quatre commissions, ayant force de proposition au sein du conseil de zone où se construit la mise en cohérence, s'intéressent à la maîtrise de la langue, à la dimension culturelle du projet, à la communication et à l'éducation à la santé. Elles regroupent les enseignants et ont pour but d'être des réseaux de parole et d'échanges permanents de pratiques. Les partenaires culturels, ceux liés à l'éducation à la santé et les représentants de la police y participent. Des maîtres y développent des compétences d'experts qu'ils fédèrent dans un travail en équipe bien rôlé.

**Madame DEBIENNE**, est maître ZEP. C'est une enseignante supplémentaire qui aide ses collègues à développer les apprentissages et à prendre en charge de manière différenciée les élèves en difficulté. En dehors du temps scolaire, elle participe au conseil de zone pour connaître et diffuser les évolutions du projet. Elle joue également le rôle de médiateur auprès des familles en impulsant des actions spécifiques de lecture dans le sein des BCD. Elle témoigne ainsi de l'intérêt de l'existence de maîtres ZEP, non chargés de classe, qui permettent la mise en place d'autres manières d'agir dans l'école, de dépasser le schéma d'un seul maître pour une classe, d'impulser des pratiques davantage différenciées et diversifiées d'accès au savoir.

Une charte des maîtres ZEP a été rédigée au niveau départemental pour cadrer ce type d'action dans les écoles. Cette charte rappelle que le maître ZEP contribue à la réussite du projet de zone, qu'il est responsable des élèves au même titre qu'un maître de classe et que son action s'inscrit dans le projet de l'école et de zone. Il travaille en collaboration avec l'équipe pédagogique et se comporte comme un médiateur. Des fiches de liaison où sont inscrits le nom des personnes qui interviennent, les temps d'intervention, les objectifs visés et l'évaluation, servent de dispositif de liaison.

**Madame PIERRU** est directrice d'école maternelle. Elle est chargée de la classe des tous petits. Elle travaille en collaboration avec **Madame DEBIENNE**. Toutes les actions liées à l'amélioration de la maîtrise de la langue, à partir d'animations en BCD. Dès les petites sections, les livres sont présentés le plus simplement possible de manière à donner à l'enfant l'envie de lire. Aussi, il lui est apparu important d'agir sur les lieux et les moments lecture ainsi que sur les motivations. L'enfant ayant besoin d'un médiateur pour motiver sa lecture, les enseignants bibliothécaires et parents sont mis à contribution. **Madame PIERRU** souligne les aspects positifs de ces actions menées de manière convergente : la bibliothèque municipale est davantage fréquentée ; le livre entre dans le quotidien de l'enfant. Les mères s'impliquent davantage dans la vie de l'école. Toutefois, dit-elle, les difficultés rencontrées sont nombreuses. Les problèmes financiers et administratifs sont importants. Les effectifs des classes et le manque de temps disponible pour construire des relations extérieures sont des préoccupations quotidiennes.

**Madame BRANDT** est conseillère pédagogique en arts plastiques. Elle apporte sa compétence de formatrice aux maîtres de la circonscription. Dans ce cadre, elle propose chaque année un thème de réflexion et organise une exposition dans la galerie d'art de la ville. Les enseignants qui le souhaitent, dont **Madame PIERRU** et l'ensemble des enseignantes de son école, explique-t-elle, peuvent participer à des animations pédagogiques autour du thème choisi et des conférences d'histoire de l'art. Chaque exposition d'artiste à la galerie est précédée d'une visite d'une heure. Les enseignants ont ainsi l'occasion de rencontrer l'artiste de débattre avec lui. Chaque école reçoit un dossier sur les expositions. Cette modalité d'action est évaluée (qualité des travaux, nombre de participants).

**Alcide CARTON** note que son travail d'inspecteur et de responsable de zone a surtout consisté à rendre

explicite la pertinence de certains indicateurs susceptibles d'améliorer la lisibilité des difficultés scolaires et éducatives des jeunes élèves. Pour cela, il a fallu conduire un travail d'analyse des variables classiquement utilisées en éducation mais surtout écouter les maîtres et comprendre leurs ressentis et leurs propres analyses. Le travail a consisté aussi, dans ce cadre, à amener les enseignants à réfléchir à leur propre manière de concevoir leur identité professionnelle d'enseignants, au pourquoi de leur engagement. Pour ce faire, entre autres, il a cherché à mettre en synergie des compétences d'expertises diverses et proposé dans les conditions locales de ce projet, les conditions les mieux appropriées aux échanges de pratiques et d'expériences afin de renforcer les compétences existantes et de clarifier les statuts et les rôles. Et il note que c'est dans ces conditions, que s'agissant du premier degré et dans un contexte où ayant fixé un niveau d'exigences éducatives élevé, que le degré d'expertise attendu des maîtres nécessaire pour répondre aux besoins des élèves soulève le problème de pertinence de la polyvalence. C'est parce que **Mademoiselle BRANDT** a particulièrement développé le domaine artistique de ses compétences professionnelles qu'elle peut clarifier auprès de ses collègues une politique culturelle ambitieuse et adaptée aux conditions locales. C'est parce que **Madame PIERRU** a bien voulu approfondir ses compétences en matière d'enseignement de la langue orale et écrite, en suivant différents stages spécialisés, qu'elle peut conduire un travail aussi élaboré avec des enfants de deux et trois ans ; c'est enfin parce que **Madame DEBIENNE** a pu améliorer sa connaissance de la littérature enfantine, d'une part et sa pratique de la médiation des apprentissages d'autre part, qu'elle peut s'engager dans un travail en collaboration avec ses collègues s'ouvrant sur le partenariat. On peut se demander, a contrario, si ce n'est pas le socle de base d'une culture pédagogique polyvalente qui n'a pas favorisé, à la fois, l'éclosion de la dimension experte de leur action et leur capacité à entrer dans un travail collectif.

## II. Les besoins en compétences

### 1. Les référentiels

**Alcide CARTON**, rappelle l'existence des référentiels définissant les compétences attendues des professeurs des premier et second degrés, et également l'existence d'un référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé qui classe celles-ci en trois points : les compétences de l'enseignant pédagogue et didacticien, les compétences relationnelles et de communication, des compétences dans la connaissance des structures et du contexte, points d'appui d'un travail en partenariat.

Suite à cette présentation, un inspecteur de l'éducation nationale note que, selon lui, les enseignants nommés en ZEP n'ont pas besoin de construire des compétences spécifiques mais devraient être ceux qui maîtrisent le mieux les compétences définies dans les référentiels officiels, notamment les compétences qui concernent la démarche de projet. Pour une partie de la salle, il est au contraire utile d'élaborer, complémentirement, un référentiel de compétences spécifiques, et certains de ces référentiels sont présentés et discutés. Enfin, est mis en avant l'idée de partir plutôt de dispositifs souples de fonctionnement spécifiques permettant l'acquisition de compétences (le travail avec un maître supplémentaire en école élémentaire par exemple provoquant la construction de compétences organisationnelles et relationnelles).

### 2. La question de la spécificité des compétences

**Martine KHERROUBI** intervient sur le sens du ralliement actuel à la notion de compétences et aux notions qui lui sont associées (capacités, savoirs, savoir-faire, objectifs). Il signifie que l'attention se déplace vers les savoirs et des aptitudes en action, dans les situations concrètes de travail. Même si les compétences attendues sont les mêmes pour tous les enseignants, les deux référentiels officiels mettent en avant

la dimension de temporalité dans le processus de professionnalisation, ce qui doit être mis en relation avec l'exigence d'une adaptation aux caractéristiques des établissements d'exercice. On assiste ainsi à un mouvement vers les conditions réelles de l'activité enseignante, le lieu d'exercice étant reconnu explicitement dans les référentiels comme un vecteur essentiel des transformations professionnelles requises quand il s'agit des dimensions du travail collectif. Il y a bien, en creux, une forme d'institutionnalisation d'une formation en cours de carrière en articulation forte avec les spécificités des conditions d'exercice, dans laquelle peuvent s'inscrire les dispositifs ZEP.

**Michel MÉTRO**, principal du collège Jean-Jaurès en Seine-Saint-Denis, renforce cette intervention en soulignant qu'il est dangereux de dire qu'un enseignant n'a besoin d'aucune compétence spécifique en ZEP. En effet, les enseignants qui doivent intervenir dans ces zones sont confrontés à des difficultés particulières, et doivent, pour les surmonter, construire des compétences précises sur certains champs : partenariat, relations avec les parents, élaboration de progressions répondant aux difficultés des élèves, approches pédagogiques différenciées. En niant ces compétences, on risque selon lui de remettre en cause l'efficacité et donc l'existence des ZEP.

La Secrétaire générale du SNES fait observer qu'il existe des spécificités liées à l'acuité des problèmes dans certaines zones et que le rapport à l'apprentissage est une des difficultés majeures rencontrées. Elle lance la discussion sur la formation en rappelant la nécessité d'une formation initiale adaptée à ces formes de travail.

### **III. La formation des enseignants**

#### **1. Une évolution nécessaire de la formation**

Cette dernière devrait permettre, selon la secrétaire générale du SNES, non seulement de former à l'enseignement de la discipline mais également de développer la capacité des enseignants à travailler de manière interdisciplinaire et en équipe. L'IUFM doit préparer les enseignants à intervenir dans les établissements en difficulté. Or, comme l'intervenante le déplore, peu d'IUFM s'attardent à cette préparation.

Plusieurs intervenants s'accordent à dire que l'absence de formation des professeurs à l'enseignement en ZEP pose problème, et insistent sur l'importance des compétences relationnelles. Un premier intervenant observe ainsi que la communication est une matière peu prise en compte dans la formation initiale et continue. Or, ainsi que plusieurs intervenants le remarquent, il est essentiel de savoir communiquer avec les élèves, les parents mais également avec tous les partenaires de l'équipe pédagogique.

#### **2. Les efforts des IUFM**

Pour relativiser les interventions précédentes, **Monsieur SÉGUY**, directeur d'école primaire, témoigne d'un travail effectué avec l'IUFM et l'équipe de circonscription pour mettre en place un contrat expérimental : les inspecteurs et les conseillers pédagogiques rencontrent les stagiaires IUFM, un module optionnel de formation à l'enseignement en milieu difficile est proposé et les volontaires vont faire leur stage de formation sur le terrain ; à la sortie de l'IUFM, ceux-ci peuvent se porter candidats à un poste fixe dans la circonscription, l'équipe de circonscription s'engageant en contrepartie à les accompagner pendant trois ans.

**Dominique GELIN**, coordonnatrice de formation à l'IUFM de Créteil, témoigne également des efforts qui ont été fournis pour préparer les stagiaires, notamment par le biais des modules de formation géné-

rale commune obligatoires "enseigner en banlieues". Ces modules n'ont pourtant pas toujours l'effet escompté et on constate une souffrance très importante des nouveaux nommés dans les établissements sensibles ou ZEP. Or, actuellement, ils ne trouvent pas sur place l'aide dont ils ont besoin. On sait qu'au niveau rectoral des accueils (dispositifs d'aide et de formation continue) se mettent en place dans le cadre des districts et des ZEP mais le maillon faible reste encore l'établissement, alors qu'il est le référent essentiel et un lieu important d'apprentissage des compétences professionnelles. Elle donne des exemples de besoins ressentis, montre les difficultés rencontrées pour y répondre, tout en concluant qu'on sent bien qu'il y a là un espace essentiel à investir, mais encore faut-il qu'il y ait incitation, facilitation, accompagnement, reconnaissance, d'une façon ou d'une autre.

#### **IV. Le nouveau rôle des enseignants**

##### **1. Le travail en équipe.**

Pour **Michel MÉTRO** l'essentiel est que chacun des acteurs assume les responsabilités qui lui reviennent lorsqu'un problème survient. Des personnes qui sont sûres de leurs actes professionnels n'établissent pas de barrières entre elles. Or, adopter une attitude intégrée face aux élèves est primordial. C'est pourquoi, dans son collège, tous les cas de transgressions sont traités entre plusieurs acteurs. Ainsi, l'assistante sociale témoigne de la façon dont elle assume son rôle de maillon entre l'école et l'extérieur puisqu'elle est formée pour travailler avec les différents réseaux (justice, police, etc.), mais en restant toujours en lien avec les enseignants. Pour montrer que tous les acteurs d'un établissement scolaire ont leur importance, **Madame MADUR**, gardienne du collège Jean Jaurès, explique l'impact du rôle de confidente que les élèves lui confèrent.

Allant dans le même sens, une conseillère d'orientation-psychologue note que les missions des différents partenaires, telles qu'elles sont actuellement définies, donnent déjà beaucoup de possibilités. En utilisant pleinement les complémentarités des identités professionnelles, le travail en équipe pour améliorer la réussite des élèves devient possible.

##### **2- Un rapport réflexif au métier**

Un instituteur remarque que les enseignants doivent en effet changer de culture ; savoir comment interpréter les réponses des élèves, repérer les noyaux durs des apprentissages derrière les intitulés de programmes, être en mesure de nouer des relations avec les parents et de mieux connaître la logique des familles populaires vis-à-vis de l'école, paraissent être aujourd'hui les tâches essentielles pour l'enseignant. Il ajoute que les enseignants doivent enfin prendre conscience de leurs difficultés face aux élèves pour accepter de se former et inventer. Les groupes formation-action, qui permettent des rencontres avec des universitaires, des chercheurs, et des partenaires extérieurs, paraissent à ce titre intéressants.

Une conseillère d'orientation-psychologue rappelle que les élèves ne peuvent se projeter dans l'avenir s'ils sont en situation d'échec. Le travail avec les enseignants permet ainsi d'aborder toutes les questions ayant trait au désir de savoir, à la peur de savoir et aux histoires familiales. Un professeur observe qu'il est également important que l'enseignant reprenne confiance dans le système et dans la matière.

Un intervenant remarque alors que le nœud du problème reste de faire progresser les élèves. En écho à ce rappel, **Martine KHERROUBI** conclut sur les risques de dérives psycho-affectives vite présentes lorsque des actions proposées aux élèves ont comme seul objectif d'améliorer les relations enseignants-élèves ou de "redonner confiance" aux élèves, et/ou, aux enseignants.

## Table ronde n° 4 :

### Ecole et parents

*Responsables* : Dominique GLASMAN (professeur des Universités à Saint-Etienne) et Françoise LORCERIE (chargée de recherche, IRENAM CNRS).

En préambule, **Françoise LORCERIE** souligne à quel point les relations école-familles constituent une question délicate, source de malentendus et de conflits. Dans ce contexte, l'école doit relever un double défi : elle doit à la fois être un service public et se mettre au service du public, s'efforçant de retrouver l'intérêt général dans une perspective de citoyenneté.

#### **I. Les relations école-familles : conflits et médiations**

##### **1. Des incompréhensions réciproques**

**Alain GUEZENGARD** (éducateur de prévention), en se fondant sur sa propre expérience, a le sentiment que parents et enseignants ont tendance à accumuler les griefs les uns envers les autres. Les premiers reprochent aux seconds de préférer les "enfants de riches", d'être parfois racistes, tandis que les enseignants mettent en doute l'ouverture culturelle des familles. Au centre de ces conflits, l'enfant, sommé de choisir entre la culture de l'école et celle de sa famille, préfère le plus souvent opter pour cette dernière.

Dans la salle, un intervenant conteste une telle présentation de la réalité dans la mesure où la culture familiale tend de plus en plus à disparaître, constituant par conséquent de moins en moins une alternative crédible et solide face à la culture de l'école.

##### **2. Des dissensions exacerbées par des peurs mutuelles**

**Alain GUEZENGARD** estime que les dissensions entre l'école et les familles sont exacerbées par des peurs mutuelles. Ainsi, les enseignants redoutent certaines agressions (verbales ou physiques), tandis que les parents décrient une "école de jugement et du mépris", ce qui ne va pas sans légitimer parfois les enfants dans leur violence et leur agressivité.

**Fouzia ZAÏDI** (accompagnatrice scolaire au sein d'une association d'accueil des étrangers) déplore à son tour le mépris que peuvent montrer certains professeurs à l'encontre des parents, allant même jusqu'à culpabiliser ces derniers, à leur reprocher de n'avoir pas su éduquer leurs enfants. Réciproquement, les familles ont le sentiment que l'école, faute de concertation, a irrémédiablement gâché l'avenir de leurs enfants.

**Geneviève BOUVIER** (représentante de la CSF, Confédération syndicale des familles) affirme que, malgré leurs angoisses, toutes les familles gardent un formidable espoir en l'école qui reste à leurs yeux

comme le moyen qui peut permettre à leurs enfants de s'assurer un meilleur avenir. Elle confirme que les parents éprouvent parfois un sentiment d'infériorité vis-à-vis des enseignants. Ainsi, certaines familles souffrent beaucoup plus d'un manque de reconnaissance que de certaines fins de mois difficiles.

### 3. Les actions de médiation : une solution ?

Pour faire tomber les a priori des uns et des autres, pour rétablir des relations directes enseignants-parents, afin de laisser s'exprimer les contentieux pour mieux les surmonter, **Alain GUEZENGARD** estime nécessaire de favoriser les actions de médiation et d'associer plus étroitement les parents à la vie de l'école. **Alain GUEZENGARD** déplore néanmoins que l'Éducation nationale ne prenne ce genre d'initiatives qu'en cas d'urgence ou de situation de crise.

**Fouzia ZAÏDI** souligne les difficultés qu'elle rencontre lorsqu'elle cherche à exercer au sein de l'Éducation nationale son travail de médiation entre les familles (notamment d'origine étrangère) et les enseignants. Elle souhaite que, de manière générale, soit précisé le rôle des médiateurs

Un participant aux débats s'inquiète au contraire de la multiplication des structures de médiation. Selon lui, un tel phénomène contribue à susciter un certain malaise parmi les jeunes et leurs familles qui ont le sentiment d'être systématiquement considérées comme potentiellement à risques. Un autre intervenant renchérit dans le même sens en affirmant que la lisibilité de l'école doit d'abord être assurée par les enseignants et non par des médiateurs. Cette appréciation ne semble cependant pas partagée par l'ensemble de la salle.

### 4. Une première conclusion : la mauvaise lisibilité de l'école

**Françoise LORCERIE** note que les différents témoignages exprimés montrent que la communication au sein de l'Éducation nationale connaît de réels dysfonctionnements. Elle estime néanmoins que le développement de nouvelles fonctions (comme celle de médiateur) n'est peut-être pas la solution à tous les problèmes posés.

Un enseignant considère que la mauvaise lisibilité de l'école s'explique par le manque de message porteur. **Geneviève BOUVIER** estime parallèlement que l'école doit comprendre ce que les parents d'élèves attendent d'elle.

## II. Quelles possibilités de partenariat entre parents et enseignants ?

### 1. Ambiguïtés et blocages

**Fouzia ZAÏDI** remarque que l'Éducation Nationale n'adopte pas toujours une position claire quant à la participation des parents à la vie de l'école. D'une part, elle souhaite donner aux familles les moyens de comprendre les règles de fonctionnement de l'école mais, d'autre part, elle redoute que les parents tirent parti de cette meilleure compréhension pour contester l'institution, voire entrer en conflit avec celle-ci.

Une enseignante indique par ailleurs qu'elle se heurte à certains blocages lorsque les parents cherchent à participer à des actions éducatives (par exemple, lorsque certains pères se proposent d'expliquer aux enfants leur métier de maçon) : l'Inspection s'oppose notamment à ces interventions au motif que les

parents ne sont pas agréés à mener de telles actions. Elle souhaite également que les cours dispensés à l'IUFM comportent des modules consacrés à la gestion des relations avec les familles.

## **2. Diverses expériences**

### **a. Associer les familles à la vie de l'école**

**Marie-Colette PATIN** (animatrice de liaison à Hem) précise la nature des actions qu'elle met en œuvre afin d'améliorer les relations école-familles. Elle forme notamment les parents afin que ceux-ci puissent jouer pleinement leur rôle de parent d'élève et s'impliquer dans la vie de l'école et elle s'efforce de changer le regard que peuvent porter les familles sur l'école.

**Marie-Colette PATIN** revient plus précisément sur l'expérience des "mamans-lectrices". A cette occasion, les mamans ont été accueillies dans le cadre de la classe et ont pu faire la lecture d'un livre à leur enfant. Elles ont alors eu le sentiment d'être reconnues par les enseignants et ont compris que l'école de leurs fils et filles était aussi la leur. Depuis, à la maison, elles ont pris l'habitude de lire des récits à leurs enfants.

### **b. Informer les parents**

**Francis TELLIER** (principal de collège) évoque les actions qu'il a menées afin d'informer plus efficacement les familles de ses élèves. Dans cette perspective, les parents ont pu participer aux conseils de classe de troisième. Dans le même sens, des réunions de quartier (autour des cassettes "l'école au cœur de la vie") ont été organisées. L'établissement de **Francis TELLIER** compte en outre deux "hommes-relais" d'origine maghrébine qui interviennent comme médiateurs entre les enseignants et les parents. Une telle démarche vise en particulier à inciter les pères à rencontrer plus souvent le personnel enseignant. Un journal et un bulletin d'informations contribuent également à informer régulièrement les parents sur la vie du collège.

Pour **Patrick SINGERY** (chargé de direction en école maternelle), il est important de rappeler aux parents que l'école maternelle est un lieu d'apprentissage à part entière. Il insiste également sur la nécessité de préparer précocement la rentrée des enfants, ce qui suppose notamment que les parents soient correctement informés des règles de fonctionnement de l'École et du contenu de l'enseignement qui y est dispensé. L'école de Patrick Singery a mis en œuvre diverses démarches pour répondre à ce besoin d'informations. Par exemple, il rapporte qu'une bande dessinée racontant le détail d'une journée à l'école a été distribuée aux enfants se préparant à rejoindre la maternelle. Par ailleurs, il fait remarquer qu'en informant davantage les familles, les enseignants sont amenés à transformer leurs propres méthodes pédagogiques.

A la lumière de ces témoignages, **Françoise LORCERIE** note l'importance que peut revêtir l'écrit dans le cadre de ces démarches d'information.

### **c. L'hétérogénéité des parents**

**Bernard DUATTIS** (principal de collège dans le Var) indique qu'au sein de son établissement, il est amené à rencontrer deux catégories de parents pour le moins distinctes. D'une part, son collège accueille 25 % d'enfants d'origine marocaine dont les familles, pour ne l'avoir pas fréquentée, connaissent mal l'école. Un répondeur téléphonique, quotidiennement réactualisé, a été notamment mis en place afin de les informer sur la tenue de telle ou telle réunion, l'absence de tel ou tel professeur... D'autre part, les parents qui partagent les idées du Front National exercent une forte pression pour que se mettent en

place des structures ségrégatives (c'est-à-dire des classes qui seraient réservées à des "français de souche") et que certains programmes soient expurgés des thèmes qui leur déplaisent (la civilisation arabe...).

### 3. Favoriser l'écoute des parents

Plusieurs intervenants mettent en doute la réelle représentativité des associations de parents d'élèves. D'autres déplorent à l'inverse que l'on ait si peu associé ces associations à la tenue des Assises.

#### a. Instaurer de véritables relations de confiance

Un membre de la FCPE déplore que les parents d'élèves soient considérés comme des sous-partenaires par les enseignants. Il regrette le manque de temps accordé à la discussion entre parents et enseignants. D'autres parents expriment une opinion analogue. Ils dénoncent le caractère impersonnel des propos qui leur sont tenus par les enseignants et attendent de pouvoir entretenir avec ces derniers des relations de confiance, davantage individualisées. Selon certains d'entre eux, une telle évolution pourrait avoir lieu grâce à une contractualisation de ces relations. La représentante d'une association de parents d'élèves déclare que la spécificité et la valeur de chaque parent doivent être reconnues par l'école.

Un directeur d'école reconnaît que le corps enseignant est souvent réticent au dialogue dans lequel il voit une menace, un risque de remise en cause. Cet intervenant estime qu'en tant que professionnels, les enseignants doivent être prêts à rendre des comptes aux parents et rester à leur écoute. Il en appelle donc à une véritable "révolution culturelle" au sein de l'école. Approuvant ce point de vue, un enseignant déclare que l'école doit savoir se remettre en cause, notamment quand elle enregistre des résultats médiocres.

#### b. Reconnaître le rôle des associations et instaurer des lieux de rencontre

**Geneviève BOUVIER** déplore que les parents ne soient consultés par les enseignants qu'en cas de problèmes ou de conflits. Elle regrette le manque de lieux d'écoute et de rencontres entre ces deux parties. Selon elle, si on écoute réellement les parents d'élèves, si on leur explique les projets menés par l'école, ils comprendront mieux le rôle qu'ils peuvent jouer en ce qui concerne le suivi de la scolarité de leurs enfants. Tout cela suppose qu'à l'école, l'accueil des familles soit organisé dans un lieu spécifiquement prévu à cet effet. Pour **Geneviève BOUVIER**, les associations doivent participer à l'instauration de ce dialogue et accompagner les parents. Elles doivent donc être pleinement reconnues.

#### c. L'expérience de l'Université du Citoyen (Marseille)

**Josette MARTINAUD** (coordinatrice de ZEP) explique que l'Université du Citoyen, créée il y a sept ans, constitue un lieu où peuvent enfin s'exprimer les habitants des quartiers sensibles. Une telle expérience permet aux parents d'apprendre à mieux construire leur discours, à synthétiser leurs propos et les amène à avoir une vision qui ne se limite pas à leur seul cas particulier. Cette Université permet également aux familles et aux enseignants de se rencontrer, de se connaître et de se reconnaître (constatant à cette occasion que tous partagent les mêmes besoins). **Josette MARTINAUD** se félicite que ce type d'expériences conduise les parents, souvent spectateurs, à devenir des acteurs à part entière de l'école.

### 4. La participation des parents à la vie de l'école

Certains participants aux débats se déclarent réticents à ce que les parents soient associés à la mise en

place des projets pédagogiques, affirmant que la pédagogie doit rester sous la seule responsabilité des professionnels que sont les enseignants. Un enseignant indique en particulier qu'il préfère voir un parent d'élève s'intéresser à la scolarité de son enfant qu'à la situation de son école.

Mais les opinions sont pour le moins divergentes sur ce thème, d'autres intervenants estimant notamment que les parents doivent impérativement participer à l'élaboration du projet éducatif spécifique à leur enfant. Ils considèrent que, dans le cas contraire, de tels projets ne peuvent que courir à l'échec.

**Geneviève BOUVIER** souligne à nouveau l'importance que revêt l'instauration d'un véritable dialogue entre parents et enseignants afin d'assurer la cohérence éducative de l'enseignement dispensé aux enfants. Un représentant de la FCPE souhaite que les uns et les autres déterminent ensemble les objectifs que doit poursuivre leur partenariat. On rappelle également que les textes officiels (datant notamment de 1989 et 1990) prévoient que les parents d'élèves doivent être les premiers partenaires de l'école.

Un intervenant regrette que les débats n'aient porté à aucun moment sur les partenariats qui peuvent exister et se développer entre les écoles et les collectivités locales. Il souligne à ce propos que ces dernières élaborent de plus en plus souvent des projets éducatifs.

A titre de résumé de l'atelier, et de points forts à transmettre en cours de la séance plénière le vendredi après-midi, voici ce qui est retenu.

L'idée générale est de permettre aux parents d'être acteurs de l'école et co-acteurs de la réussite scolaire de leurs enfants.

Pour cela, six idées :

- 1) Etablir une relation de réciprocité, de dialogue parents-enseignants : une communauté éducative.
- 2) Comment :
  - besoin de temps : se rendre disponibles quand les parents sont libres
  - besoin d'un lieu : à aménager confortablement.
- 3) La représentation : les formes instituées de représentation fonctionnent mal ; trouver des solutions pragmatiques.
- 4) Informer les parents sur ce qui se fait à l'école : contenus (programmes) / formes de travail (exercices).
- 5) Former les enseignants à écouter / parler simplement.
- 6) La participation des parents pourrait être relancée par le contrat de réussite. Non parce que les parents seraient contractants, mais parce que les parents seraient, sous une forme à trouver (voir point 3 ci-dessus à propos de la représentation) associés à la définition des objectifs et à la régulation des contrats de réussite, ou, en d'autres termes, pas mis devant le fait accompli, comme cela a pu souvent être le cas avec les projets de ZEP.

## Table ronde n° 5 :

### Le territoire et ses populations : quelles spécificités ?

*Responsables :* Armand FREMONT (professeur des Universités) et Paul ESQUIEU (chargé de mission à la DPD).

Cet atelier se propose d'appréhender la diversité des ZEP sur la base du rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon publié à la fin de 1997. Si l'inégalité des résultats des établissements de ZEP est connue, ses causes ne sont pas clairement établies. **Armand FRÉMONT** a donc voulu que des acteurs de terrain, venus de multiples ZEP tant urbaines que rurales, en bonne voie ou en grande difficulté, viennent échanger leurs expériences. Parallèlement, des spécialistes de certaines problématiques sociales et scolaires peuvent intervenir.

#### **I. La définition ambiguë de la ZEP, entre réalité sociale et difficultés scolaires**

La répartition géographique des ZEP en France ne répond à aucun critère absolu. Elle paraît en revanche cohérente avec celle de certaines problématiques économiques et sociales. C'est ainsi que le recouplement des cartes du chômage, de la criminalité, des bénéficiaires du RMI et de la concentration des moins de 25 ans fait ressortir trois zones à problèmes : le Nord, le pourtour méditerranéen et la région parisienne. Ces trois zones sont aussi celles où l'on trouve les plus fortes concentrations de ZEP. C'est ce que **Paul ESQUIEU** a voulu démontrer, tout en précisant qu'il ne s'agissait en aucun cas d'établir une corrélation entre RMI et criminalité par exemple, mais bien de montrer le lien entre le classement d'une zone en ZEP et l'existence de difficultés sociales.

**Monsieur HENNEBIQUE** a mené une étude destinée à dresser une typologie des 64 ZEP de l'académie de Lille, à partir de l'intégration de 26 indicateurs sociaux et scolaires par analyse factorielle. Cette étude a souligné l'influence de la catégorie socioprofessionnelle sur la performance scolaire. Dans l'académie de Lille, **Monsieur HENNEBIQUE** identifie trois zones socialement difficiles aux résultats scolaires contrastés. L'étude de ces disparités ne permet pas de conclure à l'existence d'un facteur non pédagogique particulièrement déterminant. Même dans les zones où les difficultés sociales et scolaires sont clairement cumulées, des établissements parviennent à des résultats honorables.

#### **II. Les grandes ZEP urbaines dans l'impasse**

##### **1. L'urgence sociale et le défi pédagogique en Seine-Saint-Denis**

**Monsieur BOTTIN** a été pendant six ans inspecteur d'académie en Seine-Saint-Denis. Pour lui, la problématique des ZEP est avant tout une question de gestion sociale et d'aménagement du territoire. Avec 500 000 habitants pour 236 kilomètres carrés, la Seine-Saint-Denis est un département dense et urbanisé. Sa situation économique est hors normes : le PIB connaît une croissance assez rapide qui ne profite

qu'à quelques zones dynamiques, alors que d'autres restent à l'état de friches industrielles. Au cœur même des zones dynamiques, des quartiers entiers se replient sur eux-mêmes parce que les emplois créés ne sont pas accessibles aux habitants. La population est en effet moins qualifiée que celle des départements voisins. De plus, les élèves qui acquièrent la qualification nécessaire pour prétendre aux emplois locaux choisissent souvent de partir travailler ailleurs, car le simple fait de résider dans certaines cités suffit à susciter la méfiance des employeurs.

La disparition de la culture ouvrière des années 30 a laissé un vide qui n'est toujours pas comblé. La Seine-Saint-Denis est peu à peu devenue un département "de passage" : certains ne font qu'y travailler, d'autres ne font qu'y résider et un grand nombre de ces derniers sont sans emploi. Les "cités de transit" d'après-guerre sont devenues des zones où l'effet ghetto s'accélère en révélant des frontières ethniques de plus en plus nettes. Une population jeune issue de l'immigration se rattache à des cultures de repli et développe une attitude de refus scolaire. Dans un tel contexte, de moins en moins de professeurs et d'instituteurs sont volontaires pour enseigner en Seine-Saint-Denis. L'académie a enregistré l'an dernier 1 700 demandes de sorties du département, contre 17 demandes de rentrée.

La situation s'est dégradée si rapidement que le programme des ZEP est dépassé depuis plusieurs années. Pour **Monsieur BOTTIN**, créer continuellement de nouvelles ZEP est insuffisant. Pourquoi en effet favoriser certaines zones quand la demande sociale de formation est générale dans le département ? Les établissements doivent réagir localement et apprendre à coopérer avec les municipalités, comme ils le font déjà à travers des contrats-ville. Il s'agit à terme de former des réseaux d'éducation prioritaire plutôt que des zones dont le découpage devient vite obsolète dans un département comme la Seine-Saint-Denis.

## **2. Garges-lès-Gonesse, les inquiétudes d'une ZEP géante**

**Madame PEZET**, coordinatrice de la ZEP de Garges-les-Gonesse dans la banlieue nord de Paris, parle d'une situation bien plus inquiétante que ne laissent l'entendre les statistiques officielles.

Avec 10 000 élèves répartis dans 36 établissements, la ZEP de Garges est l'une des plus importantes de France. Sa taille rend d'autant plus difficile le contact avec les élèves et leurs parents. La performance scolaire de la ZEP se situe 10 points en dessous de la moyenne nationale mais les équipes pédagogiques peuvent se féliciter d'avoir réussi à stabiliser ces résultats alors que la situation s'aggrave sans cesse.

Pour Garges-les-Gonesse en effet, il n'est pas abusif de parler de contexte social explosif. Dans la ZEP, le nombre de chômeurs a augmenté de 40 % en cinq ans et on compte aujourd'hui deux fois plus de RMistes qu'il y a quatre ans. La population étrangère atteint 30 % de la population totale et compte 60 ethnies différentes.

Il est intéressant de confronter les résultats des enquêtes sociales avec la réalité quotidienne de Garges-les-Gonesse. Ces enquêtes établissent par exemple que 70 % des étrangers parlent français à la maison. Mais le français parlé dans la rue et en famille est un langage particulier aux cités, un moyen de reconnaissance qui n'a plus grand chose en commun avec la langue française.

Les enseignants sont confrontés à des problèmes qui les dépassent. Etonné de l'état d'abatement de certains élèves de CM2, un instituteur de Garges-les-Gonesse a découvert un jour que plusieurs d'entre eux travaillaient tard le soir dans des ateliers de couture clandestins ou subissaient les nuisances d'un appartement qui se transformait la nuit en manufacture. Les élèves plus âgés, quant à eux, se livrent à toutes

sortes de trafics. Ce sont des activités fort lucratives qui contribuent largement au désintéressement des élèves pour l'école.

### 3. Les particularités du “cas marseillais”

**Madame HENRICH**, inspectrice d'académie à Marseille, trouve atypique la situation de sa ville. La question sociale et pédagogique posée par la ville est singulière à plusieurs égards, et les mesures classiques de la “difficulté sociale”, utilisées dans le rapport Simon-Moisin, apparaissent peu pertinentes.

Marseille compte 6 ZEP surdimensionnées réparties dans une zone formant un vaste triangle entre les quartiers nord et le vieux Port. Ce “triangle de la pauvreté” forme un bloc où il est impossible d'isoler des foyers de misère sociale tant celle-ci marque partout sa présence : le quartier de la gare Saint-Charles et ses écoles sont dans un état de dégradation inconcevable, les arrondissements les plus centraux sont très touchés par la pauvreté et les quartiers nord sont en friches. Il n'y a pas de zones difficiles à Marseille mais une situation généralement très grave, aussi bien en périphérie qu'au cœur de la ville, qui concerne 310 000 personnes.

Or, le rapport Simon-Moisin n'utilise pas d'outils capables de donner la juste mesure des particularités sociales marseillaises. Tous ceux qui y vivent ne peuvent pas croire que la ville ne compte que 13 % d'immigrés, comme l'affichent les statistiques officielles. Ces dernières années en particulier, l'affluence massive d'une population très démunie originaire des Comores, ne parlant pas un mot de français, constitue un défi sans précédent pour les écoles. En outre, que signifie l'évaluation sur les bases d'une catégorie de CSP dites “défavorisées” ? Cette mesure de la difficulté sociale ne peut pas être pertinente dans la mesure où la proportion des sans-emploi dans la catégorie peut varier du tout au tout. Un indice qui néglige de mesurer l'impact du chômage rend caduque toute tentative sérieuse de comparaison avec la situation dans d'autres villes. Certains arrondissements présentent des taux de chômage de 41 % et certaines cités de 60 %. Ces indicateurs eux-mêmes paraissent peu fidèles à la réalité car ils ne tiennent compte ni des clandestins, chômeurs virtuels, ni de l'économie souterraine, grande pourvoyeuse d'emplois invisibles.

Les trafics de stupéfiants, de véhicules à deux ou quatre roues, voire de camions de marchandises, sont particulièrement actifs dans le centre et les quartiers nord de Marseille. Aussi illégaux soient-ils, ces commerces occultes assurent un minimum de subsistance aux familles et contribuent à empêcher des explosions urbaines comme on en voit à Vaulx-en-Velin ou Mantes-la-Jolie.

## III. L'enfant n'est pas l'ennemi

En tant que sociologue de l'enfance, **François DUBET** assiste à la conférence comme témoin extérieur. Il a néanmoins une expérience de terrain suffisante pour comprendre les inquiétudes de ceux qui doivent enseigner dans les ZEP. Or, il s'insurge contre un certain état d'esprit du corps enseignant.

### 1. Les dangers du “langage pathologique”

**François DUBET** estime que plusieurs des intervenants qui l'ont précédé utilisent un langage vide de sens à force de banalisation. Il trouve dangereux de ne traiter des populations des ZEP qu'en termes de problèmes et de pathologies. Le risque est de ne plus définir les enfants que comme “le négatif de ce qu'il faudrait qu'ils soient”, alors qu'ils sont avant tout “ceux dont nous devons nous occuper”. Quand on en

arrive aux questions essentielles posées par les différences "raciales" et culturelles, cette logique ethno-centrée se fait l'avatar de la pédagogie coloniale.

## **2. Des problèmes sociaux aux problèmes scolaires**

Il est grand temps, selon **François DUBET**, de sortir de la logique de la socio-catastrophe pour revenir aux problèmes scolaires. Ce qui est en jeu, ce n'est ni la politique sociale ni celle de l'immigration, c'est la capacité de réponse de l'école à des questions nouvelles. A force de nous laisser hypnotiser par les obstacles sociaux, nous allons finir par dire que les échecs scolaires ne sont pas les échecs de l'école. Or s'ils reflètent des problèmes sociaux, les problèmes scolaires n'en restent pas moins avant tout des défis pour l'enseignement. Même dans les situations les plus conflictuelles, l'élève n'est pas l'ennemi de l'école mais sa finalité.

En conclusion de la discussion, **Armand FRÉMONT** souligne que la mise en avant des problématiques sociales est aussi un parti pris qu'il avait lui-même demandé aux participants d'adopter, compte tenu du sujet de l'atelier.

## **IV. Des réponses aux problèmes spécifiques de quelques ZEP**

### **1. La ZEP face au vide économique : le cas de Behren-lès-Forbach**

**Monsieur GANGLOFF** est coordinateur de la ZEP de Behren-lès-Forbach, une ville de 11 000 habitants située en Moselle, à proximité immédiate de la frontière allemande. Cette ville a la particularité de s'être développée grâce à l'exploitation charbonnière. Une grande majorité de la population vit dans des logements collectifs appartenant aux Houillères des bassins de Lorraine. Celles-ci faisaient travailler 25 000 personnes en 1982, contre 8 600 en 1997, laissant 22,5 % de la population active au chômage. Le démantèlement définitif des Houillères est prévue pour l'an 2005 ; il va sans dire que cette fermeture va révéler l'absence de tissu économique. Même si les résultats scolaires de la ZEP sont globalement satisfaisants, les nouvelles générations qui arrivent sur le marché local du travail sont dans une impasse.

Une grande partie de ces jeunes sont issus de l'immigration, notamment de celle des Berbères marocains embauchés massivement par les Houillères en 1974. Cette communauté représente 72,5 % des 2 111 élèves de la ZEP et si leur intégration se passe encore plutôt bien aujourd'hui, l'avenir reste une source d'inquiétudes pour bien des travailleurs sociaux. Le trafic et la consommation de drogues dures sévissent de façon particulièrement cruelle à Behren-lès-Forbach, qui est devenue une plaque tournante, en raison de sa situation frontalière.

### **2. Une ZEP qui réussit : Saint-Etienne-Montchauvet**

**Monsieur MORTREUIL** travaille dans la ZEP de Montchauvet. Cette municipalité enclavée, isolée de la ville de Saint-Etienne par une zone industrielle et une autoroute, est depuis plusieurs années en récession démographique. L'absence de tissu économique, d'emplois et d'infrastructures sociales se fait cruellement sentir sur la population. Or, dans ce contexte et malgré des indicateurs sociaux alarmants, les responsables de la ZEP affichent des résultats scolaires de dix points supérieurs à la moyenne nationale.

Cette réussite est le résultat d'une politique d'engagement aux côtés des parents et des élèves. En premier lieu, le personnel pédagogique a voulu faire des établissements scolaires des pôles d'activité éducative au

sens large. Il fallait en effet pallier l'absence de maisons de quartier ou d'infrastructures favorisant le développement d'une vie associative. En second lieu, les responsables ont misé sur des structures éducatives fortes, préférant fermer des écoles entières que supprimer des classes pour accompagner la récession démographique. Cet exode progressif a conduit à la fermeture de trois établissements. Enseignants et éducateurs accompagnent les élèves qui quittent la ville avec leur famille et se soucient de leur avenir afin d'atténuer la peur du départ.

### **3. La ZEP de Cholet ou les vertus de l'action locale**

**Monsieur COUEFFE** s'occupe de la ZEP de Cholet depuis trois ans. Dans un contexte social toujours difficile mais stabilisé, ses équipes d'enseignants ont remporté certains succès.

La ville de Cholet compte 55 000 habitants. Son développement industriel s'est traduit par la construction de 1 200 logements en 1968 sur le site actuel de la ZEP, dont 300 sont aujourd'hui vides. La ZEP est en effet en phase de dépeuplement dans un contexte post-industriel difficile : elle compte 30 % de chômeurs et 16 % de RMistes. La population y est jeune et en grande partie issue de l'immigration, notamment dans le quartier Bonnevey.

Malgré ces difficultés, la mise en place de la ZEP a offert des conditions d'enseignement très acceptables. Le corps enseignant est stable : 75 % des professeurs ont plus de 5 ans d'ancienneté dans la ZEP. Toutes les familles qui en ont fait la demande ont obtenu en école ou en collège les places qu'elles désiraient dans des classes n'excédant pas les 24 élèves.

L'équipe académique chargée de la ZEP de Cholet dont fait partie Monsieur COUEFFE s'est récemment interrogée sur les raisons de ce succès. Il semble que la qualité du partenariat avec la ville soit déterminante. En outre, avec 1 000 élèves répartis dans quatre écoles et un collège, la ZEP reste à échelle humaine. La liaison entre les écoles et le collège s'en trouve facilitée car les enseignants se connaissent et travaillent ensemble.

## Table ronde n° 6 :

### Ségrégation et mixité sociale dans les quartiers et les établissements

*Responsables* : Maurice CHARRIER (maire de Vaulx-en-Velin) et Agnès VAN ZANTEN (chargée de recherche CNRS-Paris V).

#### I. Ségrégation scolaire : état des lieux

##### 1. Les effets de la ségrégation urbaine sur la ségrégation scolaire

La politique des ZEP privilégie une approche territoriale des problèmes rencontrés dans les établissements. En effet, la concentration des populations génère des problèmes spécifiques. Or, cette concentration est urbaine avant d'être scolaire. C'est donc d'abord la concentration urbaine qui engendre les problèmes de ségrégation scolaire. La carte scolaire entérine à son tour la ségrégation urbaine.

Pour autant, la France n'est pas confrontée aux mêmes problèmes que les États-Unis en matière de ségrégation urbaine. Les comparaisons qui ont cours sont peu pertinentes, comme le rappelle **Agnès VAN ZANTEN** qui invoque à cet effet trois raisons principales. Premièrement, en France, la ségrégation urbaine reste un phénomène minoritaire limité aux grandes villes et à leurs banlieues. Le taux de ségrégation est donc bien plus faible en France qu'aux États-Unis. Deuxièmement, même si la ségrégation sociale tend à s'accroître, la ségrégation ethnique reste très limitée. On peut donc parler tout au plus de micro-ségrégations portant sur des territoires restreints comme des immeubles ou des petits quartiers. Troisièmement, le contexte politique est très différent puisque les États-Unis ont abandonné un certain nombre de secteurs aux lois du marché qui jouent en faveur de la ségrégation, alors qu'en France, il existe une continuité dans l'action de l'État, même si cette politique interventionniste a été plus ou moins soutenue au cours des vingt dernières années.

Néanmoins, en France aussi, les établissements scolaires subissent les effets de la ségrégation urbaine. En effet, comme le souligne **Maurice CHARRIER**, l'école est soumise aux effets des dynamiques urbaines : politiques de construction, mouvements de population, concentration des populations modestes, aggravation des conditions de vie entraînent des problèmes de violence, de délinquance et de santé au niveau de la population scolaire. Ce phénomène de concentration spatiale des populations défavorisées est aggravé par la crise économique. En effet, l'absence de mixité sociale était moins durement ressentie dans les années 70.

En outre, l'école subit les effets symboliques de cette ségrégation urbaine dans la mesure où l'image du quartier déteint sur l'image de l'école.

La question de la mixité sociale se joue donc d'abord au niveau de la ségrégation sociale et spatiale. Cependant, les phénomènes de ségrégation sont accentués au niveau scolaire.

##### 2. Le creusement des inégalités entre les établissements scolaires

Une enquête menée par l'Education nationale faisait état du creusement des inégalités entre les établis-

sements. Selon **Bernard TOULEMONDE**, directeur de l'enseignement scolaire, l'enseignement fonctionne actuellement selon une logique de marché au niveau de la répartition des moyens entre les établissements, mais aussi des stratégies des familles et des stratégies des établissements.

### a. Les inégalités de moyens accordés aux établissements

Les moyens ne sont pas équitablement répartis entre les différentes académies. On donne plus à ceux qui ont plus. En effet, les établissements qui accueillent une population aisée coûtent plus cher à la nation car ils disposent de davantage de professeurs agrégés ou chevronnés. Par exemple, le coefficient H/E parisien est supérieur à celui de l'académie de Créteil.

### b. Les stratégies des familles

Les familles sont devenues consommatrices d'école. En effet, les parents adoptent des stratégies de choix ou d'évitement des établissements : stratégies de contournement de la carte scolaire, stratégies de choix du privé ou mise à profit de l'assouplissement de la carte scolaire dans certains secteurs.

Plusieurs raisons expliquent la mise en œuvre de telles stratégies. En premier lieu, la massification de l'enseignement a entraîné des stratégies de distinction : il faut être dans le "bon" établissement. Cependant, les stratégies d'évitement sont aussi des stratégies de protection des enfants fondées sur des raisons objectives de qualité de l'enseignement dispensé, comme le souligne **Sylvain BROCCOLICHI**, chercheur au Centre de recherche sur les liens sociaux et au Centre de sociologie européenne. En effet, les inquiétudes des parents face à la montée du chômage les poussent à choisir ce qu'ils croient être les meilleurs établissements afin d'armer le mieux possible leurs enfants face à l'avenir. D'autres raisons rentrent également en ligne de compte dans les stratégies des familles, comme l'imagerie par rapport à la violence (réelle ou supposée) de certains établissements ou la présence d'immigrés dans les établissements.

Ainsi, les résultats scolaires de l'établissement ne sont pas les seuls critères de choix, même si certains critères irrationnels sont difficiles à cerner car les parents ne les invoquent évidemment pas lors de leurs demandes de dérogations. En outre, ces stratégies sont parfois dictées par les conduites de certains enseignants qui transmettent une image négative de leurs propres établissements aux parents.

Ces stratégies sont majoritairement le fait des familles de classes moyennes. Toutefois, certaines familles appartenant à des franges des classes populaires (classes populaires montantes ou classes moyennes menacées de descente) mettent en œuvre ce type de stratégie, comme l'atteste une étude menée actuellement en banlieue parisienne par **Sylvain BROCCOLICHI** et **Agnès Van ZANTEN**.

### c. Les stratégies des établissements

Les établissements scolaires rentrent, eux aussi, dans une logique de marché pour contrer les stratégies des familles. Les raisons en sont multiples : lutter contre la baisse des effectifs, conserver élèves et professeurs, obtenir un bon classement dans le palmarès des établissements et, enfin, mettre en place un certain confort, car avoir de bons élèves rend les tâches d'enseignement et de socialisation plus aisées.

En conséquence, les établissements mènent des stratégies et se livrent même à une véritable concurrence pour attirer ou du moins pour conserver les bons élèves, y compris ceux qui ne font pas partie de leur carte scolaire. Ainsi, les lycées offrent des palettes d'options qui différencient les établissements, certaines options étant synonymes de classes de bons élèves pour les parents. Fait nouveau, même les collèges

constituent des classes de niveau grâce à la mise en place d'options comme les classes européennes. Les établissements mettent également en œuvre des stratégies de promotion.

Ainsi, selon **Bernard TOULEMONDE**, il n'existe plus aujourd'hui de réelles différences entre les établissements publics et les établissements privés qui cherchent tous à sélectionner leurs élèves. En la matière, les pratiques de certains établissements publics occultent totalement leur mission de service public.

### **3. La fabrication scolaire de la ségrégation**

L'école fabrique de la ségrégation. Les recherches quantitatives ou qualitatives démontrent que globalement, les choix des parents et les stratégies des établissements sont source d'inégalités croissantes. En effet, l'accroissement de la polarisation entre les établissements défavorisés et les établissements favorisés est due, en grande partie, à ce développement des stratégies. En outre, ce sont toujours les familles les plus élevées dans la hiérarchie sociale et les meilleurs élèves qui disposent des moyens pour choisir les établissements.

D'autres effets pervers contribuent à l'aggravation des inégalités. Par exemple, comme le souligne **Agnès VAN ZANTEN**, les chefs d'établissement sont trop occupés à promouvoir leur établissement pour jouer correctement leur rôle de leadership pédagogique. En outre, la mise en place d'activités ou d'options attrayantes pour les familles renforce l'image de l'établissement mais ne contribue pas nécessairement à lutter contre les difficultés scolaires des élèves. Cette situation est d'autant plus préoccupante que le ministère, les rectorats ou les inspections n'accordent pas toujours les crédits nécessaires pour créer ces classes spécifiques. Les établissements détournent alors une partie de la dotation horaire globale ou même des moyens ZEP pour mettre en place des options qui ne sont pas toujours au service des élèves les plus en difficulté.

Enfin, la ségrégation accrue entre les établissements produit des effets négatifs en termes de socialisation. La diminution de la mixité sociale dans les écoles est en contradiction avec l'objectif de créer une société plus intégrée. On remarque notamment une corrélation entre le taux de ségrégation sociale dans un établissement et le taux de violence.

## **II. Comment lutter contre les problèmes de ségrégation sur le terrain ?**

### **1. Quelques pistes de régulation**

La carte scolaire représente un moyen de régulation. Elle est de moins en moins appliquée. Pourtant, certains problèmes pourraient être résolus si les règles étaient réellement appliquées. En effet, l'introduction d'une optique plus libérale en éducation est liée en partie à un laxisme institutionnel croissant. Cependant, il semble inutile d'appliquer une carte scolaire encore plus stricte. En effet, les phénomènes d'évitement sont inévitables : dans les années 70, certaines familles mettaient déjà en place des stratégies de contournement de la carte scolaire qui était alors pleinement en vigueur.

Il est donc nécessaire d'inventer d'autres modes de régulation sur le terrain. Un mode de régulation pourrait concerner l'adaptation aux conditions locales : gestion raisonnée et coordonnée des demandes de dérogation, introduction d'une désectorisation partielle et redécoupage attentif des périmètres les plus touchés par la ségrégation. On peut également imaginer des formes de coordination différentes de l'ac-

tion menée au sein de l'Éducation nationale, par exemple imaginer des territoires qui ne recoupent pas les découpages administratifs actuels. Cependant, il ne faut pas sous-estimer les réticences à l'adaptation des périmètres scolaires, tant de la part des parents en raison des images stigmatisantes de certains établissements que des enseignants qui craignent une modification de leurs effectifs.

On peut également mieux surveiller les actions des établissements en matière d'autonomie : l'autonomie réelle des établissements est encore relativement faible mais certaines actions ne sont ni complètement autorisées, ni complètement interdites. Certaines initiatives des établissements sont inconnues ou ont des effets qui ne sont pas évalués. Il est donc important de mettre en place des instruments d'évaluation plus sophistiqués que ceux dont on dispose actuellement, qui permettraient de mesurer et de mettre en place des indicateurs. En outre, il serait envisageable de mettre en place un organisme de régulation afin d'harmoniser les initiatives entre le primaire et le secondaire.

Il semble aussi important de recentrer le métier d'enseignant sur la mission d'enseignement et de soutenir les enseignants ayant des élèves difficiles. Il faudrait donc mettre en place d'autres systèmes qui permettraient par exemple de retirer pour quelque temps les élèves difficiles des classes pour les confier à des emplois-jeunes. Il est nécessaire d'inventer en permanence des solutions nouvelles et d'inclure tout le personnel de l'établissement dans la recherche de la qualité de l'enseignement. Cela suppose peut-être de faire preuve de démocratie à l'intérieur même des établissements, par exemple en intégrant le personnel d'accueil dans la salle des professeurs.

La lutte contre la ségrégation scolaire passe également par la lutte contre les stratégies d'évitement des familles. Il est en effet dangereux de laisser s'opérer des phénomènes qui accroissent encore la ségrégation. A cet effet, il faut résister au chantage du départ vers les établissements privés, même si ces démarches sont aujourd'hui rentrées dans les mœurs. Il est tout aussi nécessaire d'harmoniser l'offre scolaire entre les différents établissements. Toutefois, le cœur du problème est de mener une réflexion collective autour du problème des classes de niveau. En effet, toutes les pratiques sont actuellement autorisées en la matière.

En termes d'éthique professionnelle, il semble impensable de créer des classes " ségrégataires ". Actuellement, cependant, les classes de niveau apparaissent de plus en plus comme le seul moyen de conserver les bons élèves. En outre, il se pourrait que le fait de constituer des classes de niveau améliore l'ensemble de l'enseignement de l'établissement, dans la mesure où une classe de niveau produit un effet d'entraînement au niveau de l'établissement dans sa totalité. Certains collèges gèrent pourtant très bien l'hétérogénéité des classes. À court terme, par ailleurs, les effets semblent négatifs car cela entraîne des tensions internes à l'établissement. Mais ce point mériterait de donner lieu à une étude approfondie.

Quoi qu'il en soit, les parents trouveront toujours le moyen d'éviter les établissements de leur secteur s'ils sont convaincus que c'est dans l'intérêt de leurs enfants, même s'ils le regrettent pour des raisons éthiques ou pratiques. Il est nécessaire de reconnaître qu'il existe des facteurs réels qui expliquent cet évitement et de les identifier. En effet, pour répondre à leurs attentes, il est nécessaire de comprendre leurs motivations. Le cœur du problème est sûrement de trouver les moyens pour que la ségrégation n'entraîne pas une baisse de qualité de l'enseignement, même s'il est vrai que certains parents pour des raisons irrationnelles – le plus souvent, racisme, peur du racket ou de la violence – refusent de mettre leurs enfants dans des établissements ZEP en dépit de leurs bons résultats.

## **2. Améliorer l'enseignement des ZEP**

Au préalable, il est nécessaire que les enseignants mènent une réflexion sur les notions d'éthique et de

déontologie du service public. En effet, selon **Madame PASQUIS-DUMONT**, principale de collège, les enseignants de ZEP sont les premiers à véhiculer une image négative de leurs établissements. En outre, les enseignants des lycées véhiculent une image négative des collèges en difficulté. En effet, il existe actuellement une "ethnisation" de l'Éducation nationale inadmissible dans le cadre du service public, certains lycées refusant même les dossiers des élèves de collèges provenant de collèges de ZEP.

Il est nécessaire de démontrer que les établissements ZEP peuvent atteindre une qualité d'éducation quelle que soit leur population. A cet effet, il faudrait prouver aux enseignants qui prennent un nouveau poste que les résultats des ZEP n'ont rien à envier aux résultats des autres établissements. En outre, il faudrait améliorer la communication auprès des parents, afin qu'enseignants et parents se mobilisent ensemble pour améliorer la qualité de l'éducation en ZEP. Ainsi, les enseignants doivent véhiculer une image positive de leur établissement auprès des élèves, afin de modifier leur comportement vis-à-vis de l'école mais aussi auprès des parents, afin de leur transmettre l'idée qu'être parent d'élève est un métier.

Selon **Monsieur LECOMTE**, inspecteur de l'Éducation nationale, un projet ZEP doit être le projet de toute une zone d'éducation : écoles maternelles, élémentaires, collèges et lycées, qu'ils soient ZEP ou non, doivent collaborer à ce projet, afin de véhiculer à l'extérieur une image de cohérence éducative. La fédération des moyens constitue un moyen de lutter contre la concurrence entre les établissements, d'autant que les établissements ZEP disposent de moyens et doivent en faire profiter les autres établissements.

Tous les échelons de l'éducation doivent se mobiliser ensemble au nom de l'intégration scolaire, sociale et culturelle afin de lutter contre l'effet de ghetto. Ils doivent en outre travailler avec les autres partenaires liés à l'école, notamment les municipalités, les associations et les parents. Le rôle des enseignants est de convaincre leurs partenaires du bien-fondé de leurs actions. Par exemple, certaines municipalités refusent d'accorder des crédits à des établissements ZEP qui comportent une trop forte proportion d'immigrés, sous prétexte que cela ferait le jeu du Front National. C'est aux enseignants de montrer qu'une façon de lutter contre les problèmes posés par l'immigration est d'améliorer l'éducation de ces immigrés.

Dans une optique d'amélioration de la qualité de l'enseignement en ZEP, il est également essentiel de repenser la répartition des moyens entre les établissements. Avant de prétendre donner le plus à ceux qui ont le moins, il faudrait d'abord donner les mêmes moyens à tous. Il faut donc mettre en place une répartition plus égalitaire et plus coordonnée de l'offre de formation, offrir les mêmes prestations à toutes les écoles, etc. Certains acteurs sont même partisans d'une discrimination positive encore plus importante en faveur des ZEP, la question étant de savoir jusqu'à quel point le corps social acceptera une redistribution en faveur des plus démunis.

### **3. La nécessité d'une réponse globale**

L'école seule ne peut résoudre le problème de la ségrégation. En effet, la lutte contre la ségrégation scolaire passe par la lutte contre la ségrégation urbaine et nécessite donc en amont une politique volontariste des municipalités en matière d'urbanisme et de logement pour augmenter l'hétérogénéité sociale.

Ainsi, **Maurice CHARRIER**, dans le cadre du Projet de ville, mène à Vaulx-en-Velin diverses actions pour ouvrir le quartier sur l'extérieur et restaurer son image : politique de restructuration urbaine couplée à une politique de diversification de l'habitat, politique culturelle pour placer la commune dans le champ culturel de l'agglomération lyonnaise grâce à des équipements culturels inter-quartiers, accueil d'établissements d'enseignement supérieur, travail sur l'interculturalité et l'intergénérationnel afin de

reconnaître la richesse que représentent la diversité des cultures et la capacité de création des classes populaires.

Un travail de partenariat doit être mené entre les municipalités et les établissements, dans la mesure où ce sont les municipalités qui fournissent les moyens financiers aux ZEP. Par exemple, l'offre de formation ne se résume pas aux langues ou aux options mais intègre aussi, par exemple, l'offre de piscine ou de classe-musée qui est sous la responsabilité des municipalités. En la matière, il existe des inégalités entre les établissements.

Par ailleurs, les municipalités sont responsables de la politique de dérogation pour l'enseignement primaire, ce qui pose problème. En effet, il leur est difficile de changer de politique pour des raisons électorales. Un débat devrait donc être ouvert pour que les municipalités ne soient plus seules responsables de l'attribution des dérogations.

S'il est vrai que la concentration des élèves en difficulté accentue l'échec scolaire, la dégradation scolaire accompagne aussi la dégradation sociale due à l'accroissement du chômage et au manque de reconnaissance sociale dont souffrent certaines catégories sociales comme les RMIstes. L'école ne pourra pas résoudre ses problèmes sans une diminution de la précarité sociale. Ce point est d'autant plus vrai que la société est traversée par des peurs irrationnelles et souffre du racisme. L'analyse des problèmes scolaires doit être intégrée dans celle des problèmes plus globaux. Il faudrait que la société apporte une reconnaissance globale des quartiers populaires et des classes populaires. Des mesures sont également à prendre dans le domaine sanitaire et social où les ZEP accusent un retard. Ce problème est délicat car il implique la nécessité de gérer la contradiction entre donner davantage aux plus faibles et éviter de les stigmatiser.

Enfin, il faudrait organiser les ZEP autour de l'enseignement élémentaire et non à partir des collèges. En effet, l'origine des problèmes, notamment dans les domaines sanitaire et social, remonte à l'école maternelle. Il serait plus efficace que les différents acteurs mènent des actions sur un territoire qui couvre de l'école primaire au lycée. La nécessaire cohérence de ces actions pourrait être vérifiée par un correspondant de l'Éducation nationale. Il serait donc souhaitable de revoir la cartographie des lycées afin de favoriser les échanges entre les agglomérations.

## Table ronde n° 7 :

### La collaboration des associations, des municipalités et de l'école

*Responsables :* Yves BRUCHON (IEN) et Georges COLLONGES (formateur IUFM de Lyon).

#### I. Que vise l'école ?

##### 1. La réussite scolaire, sanction de la socialisation que représente la scolarisation

En introduction au débat, Yves BRUCHON et Georges COLLONGES ont souhaité préciser l'objectif de la collaboration entre école et partenaires extérieurs, à savoir la réussite scolaire. La réussite scolaire est la sanction d'un certain type de socialisation et d'acculturation qui passe par la scolarisation. Cette dernière a trois facettes :

- La scolarisation est la rencontre organisée et programmée de la transcendance du savoir. Elle doit permettre à tous les enfants d'être confrontés à un ordre consistant du savoir.
- La scolarisation est la production d'un certain type de rapport au monde dans le rapport au savoir, c'est-à-dire le rapport aux autres, le rapport au temps, etc.
- La scolarisation passe par l'écrit. Elle est donc fondamentale dans la construction du rapport à l'écrit.

Parce que tout enfant doit s'intégrer au monde, la scolarisation est nécessaire. En effet, si elle n'est pas le tout de la socialisation, elle lui est indispensable. C'est d'ailleurs pourquoi elle est obligatoire. C'est également pourquoi, à l'école, les enfants sont toujours des élèves à 100 %, quel que soit l'endroit où se situe leur établissement.

##### 2. La ZEP, une zone à part ?

Si l'école a la même importance sur tout le territoire, pourquoi l'accompagnement scolaire serait-il davantage nécessaire en ZEP qu'ailleurs ? Monsieur BOUBAKER, qui est membre du Fonds d'action sociale et ancien élu des Ulis, rappelle qu'il faut préserver le principe de l'école pour tous. Le danger serait de s'enfermer dans une logique humanitaire qui aurait pour principe " la générosité dans les ZEP, la réussite ailleurs ". L'objectif de réussite scolaire se distingue de celui de pacification des banlieues ou de baisse de la délinquance. Il doit être poursuivi avec la même conviction sur tout le territoire.

Pour autant, comme le précise Yves BRUCHON, certains enfants sont moins bien préparés à la scolarisation que d'autres. Ils sont en effet confrontés à une autre forme de socialisation, la socialisation par la force qui se déroule dans la rue. Le parascolaire permet d'accompagner la scolarisation et d'affirmer que le temps de l'enfant n'est pas le temps de la rue, mais le temps de l'école. Dans cette optique, Georges COLLONGES souligne le rôle que peuvent jouer les emplois jeunes qui permettent de réintégrer la péri-

phérie dans l'école.

La collaboration avec des partenaires extérieurs peut également être un sujet de fierté pour les élèves et leur permettre ainsi de se réappropriier leur scolarité. **Alain SEKSIG**, directeur d'école dans le XX<sup>e</sup> arrondissement de Paris, rappelle que **Ségolène ROYAL**, ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire, a expliqué qu'il fallait " donner plus à ceux qui ont moins ". Il préfère pour sa part " donner le meilleur à ceux qui ont moins ". Il ne s'agit pas de faire plus, mais de faire le mieux possible. C'est pourquoi **Alain SEKSIG** a demandé au ministre de la Culture l'inscription de son établissement aux monuments historiques : les partenaires peuvent servir à valoriser l'école.

## **II. Quelle forme de collaboration entre les associations, les municipalités et l'école ?**

Le débat, animé, a essentiellement porté sur les places respectives de l'école et de ses partenaires dans les projets qu'ils élaborent ensemble.

### **1. L'éducation nationale, organisateur des projets...**

Pour **Alain SEKSIG**, il ne peut pas y avoir de partenariat à égalité avec l'école. Les partenaires ne doivent pas avoir pour ambition de pallier les insuffisances supposées de l'établissement. Il ne s'agit pas de sous-estimer l'apport des associations ou des municipalités, mais d'éviter toute confusion des rôles et des responsabilités. Un participant à l'atelier souligne que si l'école a parfois besoin de partenaires extérieurs pour éclairer les centres d'intérêt de l'élève, elle ne doit pas accueillir des personnes non formées par l'éducation nationale pour l'enseignement des matières scolaires. Pour Georges Collonges, il est également évident que l'école ne peut se situer au même niveau que les autres instances. Pour tout ce qui concerne le domaine scolaire, elle est forcément l'organisateur du projet.

Monsieur **BOUBAKER** est également de cet avis. L'Éducation nationale n'est pas un partenaire comme les autres. Elle est le principal responsable de l'école, de sa réussite ou de son échec. Cette clôture symbolique ne s'oppose pas à l'ouverture sociale de l'école. Mais il ne faut pas oublier que le partenariat n'est pas un objectif en soi, mais le simple moyen de la réussite scolaire.

Il n'est pas non plus une obligation. En fait, le principal service que les partenaires puissent rendre à l'école, qu'il s'agisse d'élus ou d'associations, est de bien faire ce qui relève de leur compétence. **Monsieur BOUBAKER** explique que lorsqu'il était lui-même un élu, il pensait faire beaucoup pour l'école car la commune dépensait énormément pour des projets de partenariat. Mais un jour, il a fait réaliser une étude et s'est aperçu que ces projets n'avaient que peu d'impact concret, alors que dans le même temps, l'école souffrait des défaillances de la commune dans les domaines relevant strictement des responsabilités de cette dernière. Il a compris alors qu'avant d'envisager un quelconque partenariat avec l'école, municipalités comme associations devaient s'assurer qu'elles remplittaient parfaitement leur rôle spécifique.

Le danger est bien évidemment que la promotion du partenariat dans les ZEP ne soit qu'une façon d'organiser le désengagement de l'État. Celui-ci n'a pas à se défaire de ses responsabilités sur les associations ou les communes. Cette idée forte a été reprise par de nombreux participants à l'atelier, certains allant jusqu'à réclamer la fin des partenariats. Ils souhaitent revenir au tout État. La qualité de l'enseignement dispensé à l'école ne doit pas dépendre des ressources des familles, des associations ou des communes. L'école ne doit pas devenir la chose de partenaires multiples qui l'utilisent en fonction de leurs propres objectifs. Tout au plus peut-on accepter qu'ils mettent à sa disposition leurs ressources.

L'État serait donc le premier et le seul vrai partenaire de l'école. Il doit investir pour permettre la modernisation de tous les établissements, y compris ceux qui se situent dans des zones rurales ; par la politique d'aménagement du territoire, il peut améliorer l'environnement de l'école afin de remédier à certains problèmes rencontrés par les élèves dans les ZEP. L'État doit garantir l'égalité. Il faut une grande ambition pour l'école de la République.

## **2. ... ou partenaire comme les autres ?**

Cette conception du partenariat forcément inégalitaire, voire inutile, n'est toutefois pas unanimement partagée par les participants à l'atelier. Une directrice d'école estime par exemple que pour qu'un projet réussisse, il faut dépasser les enjeux de pouvoir et reconnaître la spécificité et l'apport de l'autre. Il est important de travailler main dans la main et de collaborer d'égal à égal. Un élu apporte un témoignage similaire en précisant que la réussite du projet qu'il a mené avec plusieurs partenaires, dont l'école, est due au fait que chacun a su faire à un moment ou à un autre des compromis. Il s'inquiète de positions trop extrêmes qui empêcheraient toute collaboration entre l'école et les élus.

**Madame CHAPPEY**, responsable municipale à Evry, fait part de son expérience. Elue depuis 15 ans, elle a en charge l'éducation dans une ville dont 77 % des logements sont des logements sociaux. La population est très jeune et le revenu moyen. Il existe une forte proportion de ménages immigrés, d'origine africaine ou asiatique pour la plupart, dont l'arrivée sur le territoire français est relativement récente. 60 % des enfants de maternelle arrivent au jardin d'enfants à 7 h 30 et, après les cours, y restent jusqu'à 19 h. Autrement dit, ces enfants passent plus de temps dans l'éducation communale que dans l'éducation nationale. Il est donc extrêmement important d'organiser le périscolaire. En outre, pour que la scolarisation assure sa mission d'intégration, la municipalité a mis à la disposition des maîtres d'école deux animateurs par classe. Elle continuera à le faire jusqu'à ce que les éducateurs formés par l'Éducation nationale arrivent.

**Madame CHAPPEY** comprend les souhaits des personnes qui souhaiteraient que l'école redevienne le domaine du "tout État". Mais elle constate que celui-ci ne peut pourvoir à tout, constat d'ailleurs partagé par **Monsieur TOUHAMIA**, formateur au CEFISEM de Lyon. En outre, elle estime que dans les projets de collaboration, le maire est le seul qui dispose de la légitimité suffisante pour faire le lien entre les différents partenaires. Le rôle de l'élu ne doit donc pas être sous-estimé.

Un participant abonde dans son sens et souligne que par le passé, l'État n'a pas toujours su faire face à ses responsabilités. L'état des lycées était extrêmement préoccupant quand ils sont passés sous la responsabilité des régions après avoir été gérés par l'Etat pendant plusieurs années. Ces dernières ont consenti de gros efforts pour les réhabiliter. Plusieurs participants mettent en garde contre la tentation de faire financer les établissements et leur fonctionnement par différents partenaires extérieurs qui n'auraient que le droit de payer et se taire.

## **II. Le rôle des parents**

### **1. Les parents sont aussi impliqués dans les ZEP qu'ailleurs**

Plusieurs intervenants rappellent que la famille est un partenaire très important de l'école. Un participant à l'atelier explique que dans notre société, les enfants issus de familles défavorisées peuvent perdre toute chance de promotion sociale par la réussite scolaire dès l'âge de 7 ans, c'est-à-dire lors de l'apprentissage

de la lecture. Plusieurs participants insistent sur l'importance du rôle des parents et sur la nécessité de multiplier les contacts avec eux.

**Alain SEKSIG** remarque toutefois que l'idée d'un accompagnement scolaire qui suppléerait aux carences des parents relève d'une simplification réductrice. Certes, tout parent a des insuffisances qui l'empêchent d'aider ses enfants dans telle ou telle matière ; nombreuses sont par exemple les personnes réfractaires aux ordinateurs qui ne peuvent en aucune manière aider leur progéniture en informatique ! Pour autant, ces parents ne sont pas "déficients".

En outre, **Alain SEKSIG** souligne que l'on interprète souvent mal l'attitude des parents. Il raconte combien certains parents semblaient réticents lorsqu'il leur parlait de l'importance, pour la réussite de leurs enfants, du travail à la maison. En fait, ces parents ne savaient ni lire ni écrire et étaient gênés à l'idée qu'ils ne pourraient rien faire pour aider leurs enfants quand ceux-ci feraient leurs devoirs. Dans des cas de ce type, il faut rassurer les parents et leur expliquer qu'ils peuvent jouer un grand rôle dans la scolarité de leurs enfants en leur montrant que leur réussite leur tient à cœur.

De même, lorsque les parents ne viennent pas aux réunions de parents d'élèves, cela ne signifie pas forcément qu'ils se désintéressent de la scolarité de leurs enfants, mais plutôt qu'ils accordent une grande confiance à l'école et n'éprouvent par conséquent pas le besoin de venir valider son fonctionnement. **Alain SEKSIG** prend l'exemple de la réunion annuelle qu'il organise dans son établissement le samedi suivant la rentrée. 90 % des parents y assistent. La première année où elle a été organisée, les parents des enfants inscrits en classe de perfectionnement se sentaient mal à l'aise vis-à-vis des autres parents. Mais quand ils ont compris qu'il s'agissait simplement de leur rappeler les objectifs de l'école et son fonctionnement, ils sont devenus assidus. En fait, aujourd'hui, ce sont plutôt les parents issus de milieux aisés ou de l'enseignement qui ne viennent pas à ces réunions qu'ils jugent un peu répétitives d'une année sur l'autre.

## 2. Les enseignants doivent accepter de changer leur point de vue

**Nourédine BOUBAKER** confirme les propos d'**Alain SEKSIG** et rappelle que tous les travaux de recherche montrent une forte implication des parents dans la scolarité de leurs enfants, quel que soit leur milieu d'origine. Mais s'intéresser à la scolarité de son enfant ne signifie pas forcément s'intéresser à l'école. Il relève le très fort décalage qui existe entre la réalité de l'implication des parents et la perception qu'en ont souvent les enseignants. Cet écart amène à s'interroger sur l'idéologie qui le sous-tend. La théorie de la non-implication des familles ne cache-t-elle pas le retour du déterminisme social ?

Les familles appartenant au milieu populaire expriment leurs préoccupations de manière très différente de celles appartenant aux couches moyennes. Cela engendre des problèmes de communication. Mais ces familles sont aussi intelligentes et impliquées que les autres. C'est aux enseignants d'accepter de décentrer leur propre vision au lieu d'essayer d'imposer leurs critères et de transformer ces parents en "bons parents".

**Nourédine BOUBAKER** rappelle qu'apprendre, c'est grandir, c'est-à-dire quitter sa famille. Pour un enfant issu d'un milieu populaire, le départ de la famille pour le monde de l'école est extrêmement difficile, a fortiori si ses parents sont immigrés. La difficulté est bien moins grande pour un enfant d'enseignants, qui ne change pas d'univers en entrant à l'école. C'est pourquoi il est important d'accompagner ce passage.

## Table ronde n° 8

### Politique de la ville et partenariat des services de l'État

*Responsables* : Patrick BOUVEAU (maître de conférences à l'IUFM de Bourgogne) et Jocelyne LEYDIER (chef du bureau du réseau scolaire)

#### I - Le partenariat, une nécessité ressentie par l'école et la ville

##### 1) Au plan institutionnel

En introduction **Patrick BOUVEAU** précise que la relance de la politique des ZEP, en 1989 /1990, a accentué la composante partenariale des dynamiques locales, ZEP et Ville devenant des éléments indissociables d'une même stratégie sociale : la lutte contre l'échec scolaire. De plus, l'impact social ou éducatif supposé de l'institution scolaire paraît avoir servi d'élément moteur à une série de démarches politiques qui ont mis l'école, le collège ou le lycée du quartier au cœur d'une logique de réhabilitation et surtout de requalification sociale.

Si le partenariat constituait déjà une dimension importante de cette politique territoriale, dès 1981, la réalité sociale, mais surtout les injonctions institutionnelles et financières l'auront renforcé. La logique de territorialisation des politiques publiques est passée d'une approche expérimentale à une généralisation des démarches sur fond de modernisation des services publics.

Pour **Jacques VERCLYTTE**, inspecteur d'académie, chargé de la sous-direction de la vie scolaire au ministère de l'Éducation nationale de la recherche et de la technologie, deux dispositifs partenariaux, qui ne sont pas réservés aux établissements en ZEP donnent des résultats tangibles pour les établissements. Ils se sont développés d'une manière considérée comme exemplaire, dans le sens où ce partenariat manifeste une cohérence et une complémentarité entre les objectifs que l'institution scolaire poursuit au travers de la politique des ZEP et les objectifs de la politique de la Ville affirmés depuis 1988. Ces deux dispositifs sont : le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (ex-comité d'environnement social, CES) et l'opération École Ouverte.

Le comité d'environnement social, depuis sa création par la lettre du 22 octobre 1990, a vu ses missions évoluer ; aux termes du texte de 1993, il passe de la prévention des toxicomanies et des conduites à risque, à une prise en compte plus globale de la santé de l'élève, en associant toujours plus les partenaires d'État, les collectivités, les associations et les parents.

L'opération École Ouverte, lancée en 1991 pour accueillir hors temps scolaire les élèves de quartiers en difficulté, connaît un développement important. Par-delà le développement en nombre des établissements, elle s'est étendue progressivement à l'ensemble des académies, ainsi que sur l'année scolaire en intégrant de plus en plus les petites vacances, les mercredis et les samedis. Elle peut dorénavant être organisée aussi au sein des écoles.

Elle constitue depuis l'origine une action exemplaire en matière de partenariat. Celui-ci se construit localement autour de l'établissement avec des représentants des DDPJJ, des DRAC, des DDJS, des collectivités et des associations. Il est présent et moteur à tous les niveaux de gestion de l'opération dans l'institution, au plan académique avec "les groupes de pilotage régionaux", co-présidés par les préfets et les recteurs, au plan national avec "la commission nationale École Ouverte".

De son côté **Marie RAYNAL**, conseillère technique du ministre délégué à la ville considère que le partenariat s'inscrit dans une perspective d'aide aux acteurs et d'efficacité pour les élèves. Il s'agit de leur offrir des espaces mentaux et physiques qui leur donnent le désir d'apprendre et de vivre ; les élèves de ZEP comme les autres, doivent sentir, comprendre et apprendre le poids de notre culture et de ses richesses.

Pour les confronter au monde contemporain l'école a besoin du dehors, des partenaires de la ville, des autres institutions ; il s'agit d'amener l'élève à prendre conscience des situations et des problèmes du monde contemporain, en développant son sens de la responsabilité vis à vis de soi et des autres (cf programme d'instruction civique de 1985 ). L'égalité des élèves passe aussi par une ouverture au monde, grâce à une coopération accrue de tous les acteurs dans et hors le temps scolaire.

Le partenariat entre les différents services de l'Etat sert à mettre en commun les forces disponibles pour répondre à l'objectif d'une égalité des chances entre les jeunes.

## 2) Par les acteurs qui mettent le partenariat en pratique

Pour **Jean-Marcel GRANDAMME**, principal du collège Chasse-Royale à Valenciennes, le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), seule assemblée présente dans tout quartier y compris les quartiers favorisés, facilite les échanges entre élus, élèves, enseignants et autres membres de l'établissement.

Il permet d'appréhender les jeunes dans leur globalité. Tout en renforçant la cohésion interne de l'établissement, il promeut son ouverture vers l'extérieur.

Pour **Marie BURTON**, proviseur du lycée professionnel de La Calade à Marseille (classé en ZEP), qui a mis en place des actions École Ouverte dans deux établissements différents, l'extension des opérations à l'ensemble des académies ainsi que l'ouverture aux écoles primaires témoignent de la conjonction des intérêts entre les ministères et les acteurs de terrain.

École Ouverte est le moment privilégié de renforcement des liens existants avec les partenaires habituels des établissements. Elle constitue une opportunité de plus, donnée à l'institution scolaire de participer à la lutte pour l'intégration sociale et scolaire, et de jouer un rôle moteur dans l'espace social. Les actions que **Madame BURTON** a conduit dans le cadre d'École ouverte, autour d'un pôle artistique culturel et sportif, partie intégrante du projet d'établissement, participent de la politique de la Ville en faisant émerger chez les élèves un sentiment d'appartenance et en favorisant leur intégration, dans le respect de leur différence.

Elles auront permis de réduire la fracture sociale, de créer l'équilibre entre une École, lieu de travail nécessaire et un lieu de vie choisi. Cette opération donne l'occasion d'alterner des situations de valorisation individuelle et collective et d'enrichir les compétences des personnels de l'Éducation nationale par celles d'acteurs extérieurs.

Pour **Jean-Luc COUSQUER**, responsable de la ZEP de La Paillade à Montpellier, dans un contexte

politiquement difficile avec une multiplicité des intervenants institutionnels, la complémentarité des intérêts des collectivités et de l'administration, ainsi que le contrat de ville, auront donné lieu à la mise en place de dispositifs opérationnels. D'autre part la constitution d'un lien entre les différents éléments environnant l'école, sur la base d'une concertation confiante, se sera faite en respectant les responsabilités professionnelles de chacun.

Cette situation a révélé la différence de nature entre une politique d'État, fondée sur le long terme et d'amplitude nationale et une politique de collectivité locale, sensible aux contextes spécifiques. Elle aura permis de souligner la nécessité d'une politique des services d'État concertée, obstinée et cohérente.

## **II - Le partenariat, lieu de tension**

### **1) Tension dans les perceptions**

Aux termes d'une étude conduite par **Patrick BOUVEAU**, en collaboration avec **Nassira GUÉRIF** et **Jean Pierre TILLY** sur l'articulation des ZEP et des DSQ en 1993, il apparaît que des situations professionnelles partenariales sont lues de manière contradictoires par des acteurs travaillant sur un même secteur : un chef de projet analyse une situation comme un renfermement de l'école sur elle-même, avec l'expression d'un corporatisme exacerbé, alors que pour les enseignants elle est l'expression forte du rôle de l'école.

Par ailleurs, une nouvelle étude conduite par **Patrick BOUVEAU** en 1997 sur les différents contrats de ville de la région parisienne permet de souligner les différences d'analyse portées sur l'institution scolaire, interprétée ici dans une logique de socialisation, là dans une logique d'intégration, ailleurs dans une logique d'instruction.

Enfin, il est signalé, par plusieurs intervenants dans la salle, que la politique de la ville est souvent appréhendée comme la politique de la commune et non comme la politique de l'État.

### **2) Tension dans les objectifs**

**Robert BALLION**, dans le cadre de son étude conduite en 1997 sur les comités d'environnement social (CES), souligne la tension suscitée par le partenariat, tension qui relève d'une opposition entre deux conceptions du rapport de l'établissement à son environnement. Soit domine une logique de la ville et l'école est perçue comme une unité du territoire et l'établissement comme un acteur de la vie de la cité. Soit s'affirme une logique éducative et l'établissement, dans une situation "d'extra-territorialité", s'autonomise à l'égard de son environnement qu'il considère comme un simple lieu de ressources qu'il va trier.

Même si les établissements portent un jugement globalement positif sur les relations établies avec les partenaires extérieurs, le partenariat doit être amélioré. La manifestation d'hégémonie de l'école telle qu'elle est ressentie par son environnement ne facilite pas obligatoirement de vraies relations de collaboration.

### **3) Tension dans les représentations**

Pour **Nicole SMADJA**, chargée de mission, à la mission Ile-de-France, d'après une évaluation récente de la politique de la ville en Ile-de-France, il ressort une diversité réelle dans les représentations territoriales

des différents acteurs du service public, ce qui constitue une limite pour ce partenariat. Elle note par ailleurs l'implication très faible des enseignants dans la politique de la ville, jugée peu prioritaire ou peu lisible (peu de programmes d'actions dans le volet éducatif des contrats de ville).

#### 4) Tension par ignorance réciproque

Pour **Bénédicte MADELIN**, directrice de Profession Banlieue (centre de ressources pour la politique de la ville en Seine-Saint-Denis) 15 % des contrats de ville seulement sont concernés par des actions éducatives et 42 quartiers classés politique de la ville, les chefs d'établissements dans l'ensemble méconnaissent les mécanismes de la politique de la ville.

Elle souligne trois zones de tension expliquant la difficulté des relations qui s'instaure entre les acteurs du champ éducatif dans la politique de la ville :

- l'accompagnement scolaire, important au sein des contrats de ville, très subventionné est perçu par les associations intervenantes comme largement contrôlé par l'Éducation nationale qui "réagit comme une forteresse assiégée" ;
- la difficulté à établir des partenariats institutionnels au sein des contrats de ville, lesquels sont le plus souvent utilisés comme de simples leviers financiers ; ces partenariats, fondés sur la bonne volonté des personnes, apparaissent le plus souvent comme très fragiles ;
- en conséquence, les rapports entre individus et institution sont révélateurs d'un réel décalage ; l'engagement personnel des acteurs, ne suffit pas, quand la hiérarchie ne suit pas : et cela a pour effet de nuire à la pérennité et à la cohérence des actions.

#### 5) Tension autour des financements

Les interventions dans la salle mettent en relief, la chasse aux financements, particulièrement par le milieu associatif en matière d'accompagnement scolaire.

### III - Éléments de solutions

1) Plusieurs interventions émanant de la salle, soulignent l'importance du rôle des acteurs, qui en l'absence d'un zonage cohérent et de concertation entre les services de l'État, ont su construire ce partenariat de manière bénéfique pour l'école comme pour la Ville, dans le respect des spécialités de chacun.

Selon **Marie RAYNAL**, le partenariat doit rejeter les logiques professionnelles parallèles (si participer à la tâche éducative regarde en premier lieu l'école et les familles, cela nous concerne tous). Répondre aux besoins des jeunes dans le cadre d'actions cohérentes, tel est l'objectif central des contrats éducatifs locaux inscrits dans et hors temps scolaire, lesquels vont se mettre en place dans les quartiers, les villes et bientôt les agglomérations.

2) Pour accroître l'efficacité du système, il est recommandé par **Jean Luc COUSQUER** d'instaurer des réseaux scolaires, faisant de l'école, substrat de base de l'organisation du service public et service de proximité par excellence, le point d'appui d'un maillage social pour aller au-delà de la scolarisation obligatoire, vers d'une part l'insertion, d'autre part le retour en formation, mais aussi l'emploi (par l'apport des aides-éducateurs).

**3)** Pour **Jocelyne LEYDIER**, il faut mettre l'accent sur une politique de projet qui précise les objectifs communs et le rôle de chacun, ainsi que sur l'élaboration de contrats entre les acteurs concernés, dans le cadre d'une approche globale des difficultés rencontrées par les jeunes de ces quartiers.

**4)** Pour l'Inter-réseaux des professionnels du développement social urbain, il faudrait harmoniser les territoires entre les dispositifs de la politique de la ville et des ZEP mais aussi harmoniser les cahiers des charges ZEP/MOUS ainsi que les calendriers et les financements. Il serait par ailleurs opportun d'intégrer le coordonnateur ZEP dans l'équipe MOUS et de le détacher à temps plein pour une meilleure articulation avec la politique de la ville.

**5)** Pour **A. LAZARUS**, professeur de santé publique, plutôt que de signaler à répétition l'incompétence des parents, une éducation aux tâches parentales devraient être lancée dans le cadre d'un rapprochement de l'Éducation nationale et de l'Éducation populaire. Par ailleurs, l'avenir en terme de partenariat appartient aux missions réalisées collectivement. Par conséquent, "l'état d'esprit" des partenaires est plus important que les moyens. Enfin, une question se pose, le projet éducatif à concevoir est-il pour la population explicite et exclusif des élèves intra-muros et/ou pour la population des enfants et des jeunes d'âge scolaire dans leur famille, dans la ville ?

**6)** Le partenariat entre les services de l'État sert à mettre en commun les forces disponibles, sans mélanger les rôles de chacun mais en n'opposant pas socialisation et instruction.

## Table ronde n° 9 :

### Lire et écrire pour penser et apprendre

*Responsables* : Elisabeth BAUTIER (professeur des universités à Paris 8 à Saint-Denis) et Jean HEBRARD (inspecteur général de l'Éducation nationale).

Si la maîtrise de la langue est au cœur de la politique des ZEP depuis leur création et si les résultats enregistrés (en particulier par l'intermédiaire des évaluations nationales) montrent que d'importants progrès ont été réalisés depuis le début des années 1980, plusieurs questions importantes se posent aujourd'hui dont certaines remettent en question une approche centrée sur la seule maîtrise de la langue écrite telle que les enseignants et enseignements de "français" ont l'habitude de la décrire et de l'évaluer. Il y a en effet une grande difficulté à ne pas confondre "maîtrise de la langue" et maîtrise des formes linguistiques, écrites en particulier, à ne pas réduire les problèmes de langage et d'apprentissage à des problèmes de lecture ou de vocabulaire "pauvre", en d'autres termes à penser ensemble les formes de la langue et les usages du langage oraux et écrits et ce qu'ils permettent de faire au regard des exigences des activités scolaires.

La question abordée dans l'atelier est double : quels sont les problèmes de langage qui se posent aux élèves ? Comment les aider à dépasser leurs difficultés et à mieux construire leur langage de l'école maternelle au collège

#### I. Les enjeux des activités langagières

Les problèmes souvent identifiés comme relevant de la langue ne sont pas seulement des problèmes de langue mais correspondent le plus souvent à des questions d'usages du langage.

Un oubli apparaît en effet souvent dans l'enseignement, oubli peut-être majeur dans les démarches visant à doter les élèves d'une certaine maîtrise ; le langage, l'écrit en particulier, pour apprendre, élaborer, penser ne fait qu'exceptionnellement objet d'enseignement et d'apprentissage scolaires, alors même que cet usage du langage est justement fortement différenciateur des élèves. Sans doute faut-il remarquer aussi que cet usage a été peu étudié en didactique du français et est vraisemblablement considéré comme fonctionnant dans l'évidence de sa mobilisation dès lors que l'on est sujet parlant. Or, tel n'est pas le cas. Comme pour l'ensemble des pratiques langagières, l'utilisation du langage pour élaborer, penser, travailler les savoirs dans l'écriture des différentes disciplines relève d'une familiarisation avec des pratiques, un rapport au langage, au savoir, des valeurs qui ne sont pas partagés par tous.

Selon **Dominique BUCHETON**, maître de conférences à l'IUFM de Montpellier (centre de Perpignan), il faut donc introduire dans l'enseignement de nouvelles perspectives. En effet, l'écriture, la lecture et l'oral pensés comme des pratiques d'un sujet et non seulement comme des compétences linguistiques permettent de construire un rapport autonome au savoir et au pouvoir conféré par le savoir. Ces pratiques langagières donnent ainsi aux élèves le pouvoir de penser et le pouvoir de réfléchir par eux-mêmes. Il ne peut y avoir de citoyenneté possible sans la construction de cette singularité de la pensée.

Cependant, toutes les pratiques langagières d'oralité et d'écriture ne se valent pas. L'objectif est de promouvoir un oral et un écrit "réflexifs", de permettre, dans les classes, la délibération, le questionnement,

de poser les représentations du monde et des savoirs pour ensuite travailler et discuter ces représentations, ces questionnements pour les modifier et y répondre. Pour ce faire, il faut également promouvoir l'écrit intermédiaire ou l'écrit réflexif : l'enfant écrit ce qu'il croit savoir, il écrit ses questions, il va lire, discuter, récapituler, trier, organiser avec des tableaux, faire des flèches et des schémas, résumer ce qu'il a appris, reformuler. Parce que ces manières de faire avec le langage sont nécessaires aux tâches à réaliser, elles n'ont pas à faire préalablement l'objet d'apprentissages spécifiques. Il est au contraire nécessaire de placer les élèves le plus vite possible devant les difficultés de ces différentes pratiques langagières afin de les étudier pour ce que ces dernières permettent de faire pour apprendre, autrement dit, ne pas imposer des normes, mais faire qu'elles s'imposent (**J. BERNARDIN**). Les élèves apprennent ainsi à concevoir l'écriture comme un processus long qui implique des reprises et des réécritures qui sont autant d'élaborations de la pensée, des savoirs, de soi.

C'est une telle démarche, mais dans le domaine scientifique cette fois qui est illustrée par **Anne VÉRIN**, maître de conférences à l'IUFM d'Amiens. Les sciences à l'école, c'est d'abord une chance de faire agir les élèves en interaction avec le monde physique et le vivant et de leur donner l'occasion d'explorer des problèmes, et par là d'engager dans une activité intellectuelle des élèves parfois réticents dans d'autres contextes. Cette situation est de plus une occasion importante d'activité langagière, d'écriture en particulier, car il n'y a pas de science sans écrit : l'activité scientifique ne peut s'envisager sans un travail sur les traces du réel (résultats d'observations et d'expériences) et sur les traces de la pensée (classements, explications, modèles). L'enseignement scientifique peut aussi, si l'on s'en donne les moyens, permettre d'expérimenter l'utilité de pratiques d'écriture qui soutiennent l'élaboration progressive de connaissances. Des écrits successifs où le passage par différentes formes de textes et de représentations graphiques, mais accompagnés du débat oral autour de ces écrits, permettent un remodelage de la pensée. Cependant, deux conditions s'avèrent essentielles : ménager des temps où la pression de l'évaluation est suspendue et où c'est la mise en jeu des écrits dans l'action et dans le débat qui joue le rôle de validation, qui autorise d'oser des explications provisoires, au risque de l'erreur, et apprivoise l'écriture ; organiser des temps où le respect d'exigences à la fois scientifiques et linguistiques oriente la réécriture, facilite le passage d'une écriture plus proche de l'oralité à une écriture plus travaillée en ce qu'elle est formalisation des raisonnements, conceptualisation. De plus, ces pratiques d'écriture favorisent la mise en jeu de la pensée propre des élèves et sa transformation en utilisant la production d'écrits comme points d'appui dans une dynamique de construction cognitive collective.

Les élèves ne rattachent pas spontanément ce type de travail au domaine de l'écriture, qui pour eux se rapporte aux textes mis en forme, et de façon privilégiée aux textes narratifs : ce rapport à l'écrit est donc à construire. Il importe par ailleurs que l'intérêt pour l'écriture ne conduise pas à substituer à l'enseignement scientifique des leçons de langage et de garder à l'écriture son rôle d'élaboration d'autre chose que de lui-même.

## **II. Les difficultés d'application**

Cette conception des apprentissages langagiers risque cependant de se heurter à plusieurs difficultés.

Premièrement, pour un certain nombre d'enfants, l'univers des savoirs et des significations de l'école est éloigné de leurs références. Ils ne peuvent donc pas rentrer dans le domaine didactique des savoirs, et ce n'est pas réductible à une question de langue ou de langage. Par exemple, la Révolution française ne signifie rien symboliquement pour des enfants marocains en très grande difficulté sociale. Il faut aussi les faire rentrer dans l'univers de références du savoir, historique dans l'exemple.

Deuxièmement, pour penser de manière singulière, il faut s'autoriser à exister dans la classe, comme en

dehors de la classe, en tant que sujet autonome. Or, ce n'est pas toujours le cas, soit pour des raisons de valeurs d'éducation, soit parce que l'école ne considère pas toujours les élèves comme tels, soit parce qu'ils existent souvent par l'intermédiaire du groupe de pairs auquel ils s'identifient. S'il est difficile d'intervenir sur ce qui se construit en dehors de l'école, il est possible de mettre en place des démarches pédagogiques facilitantes. Pédagogiquement, cela suppose de construire dans la classe un espace de parole dans lequel la parole des enfants sera entendue, mais pour être travaillée, développée et émancipée du contexte, de l'expérience, de l'opinion qui l'ont vu naître.

Pourtant, on est loin de cette situation, comme le souligne Jacques Bernardin, professeur des écoles à Chartres, 60 % du temps d'enseignement lors des séances de langage et plus encore dans les autres séquences, sont consacrés à la parole... du maître.

De plus, le problème est bien que les enfants ont déjà construit un certain rapport au langage quand ils entrent dans le système éducatif. Ce rapport au langage est lié à leur position dans et face au monde, à leurs pratiques familières du langage. Par exemple, dans certaines familles, le langage sert à prendre distance, à formaliser, il est au service d'une maîtrise symbolique du réel dans des usages du langage ludiques ou réflexifs, alors que d'autres familles privilégient un rapport pragmatique au langage, langage qui accompagne l'action, qui est incorporé aux situations. L'école accueille des enfants qui sont persuadés qu'on ne parle pas pour ne "rien" dire, ni pour se faire remarquer, mais pas non plus pour élaborer un nouveau savoir avec d'autres.

On le voit, pour la plupart des élèves, il ne s'agit pas, ou pas seulement d'un problème de maîtrise de la langue mais bien d'utilisation du langage.

### **III. Aider les enfants à construire leur langage**

Loin de s'arrêter aux moments de langage en maternelle ou au cours de français au collège, on pourrait considérer que toutes les occasions peuvent être saisies pour mettre en jeu le langage : depuis celles qui contribuent à régler la vie collective (conseil, gestion de projets), mais aussi dans l'ensemble des domaines disciplinaires, au cœur des situations d'apprentissage.

**J. BERNARDIN** en souligne les conditions. D'abord, permettre à l'élève de prendre la parole ; puis, construire des situations d'exploration ouvertes y est propice, mais trop simples, elles manquent d'enjeu stimulant ; trop fermées, elles ne favorisent que ceux qui anticipent les attendus scolaires et fonctionnent par "clin d'oeil" avec l'enseignant, trop convergentes, elles sont peu propices à la diversité ; enfin, organiser la confrontation à l'exigence : solliciter et accueillir la parole des élèves, ce n'est pas négligeable... mais il y a risque de glisser dans un relativisme culturel tout aussi discriminant qu'une confrontation "sèche" à la normalisation langagière qui stigmatise celui qui "parle mal"... Pour ces élèves qui parlent en multipliant les ellipses, se satisfont de l'à-peu-près au vu du contexte, voire qui complètent leurs propos par le geste et considèrent nos exigences superflues, comment faire ressentir le besoin de préciser, de devenir plus exigeant (employer le terme correct) ?

Il s'agit de prendre appui sur l'expérience commune afin de constituer un référent identique, mais aussi de faire fond sur un rapport pragmatique au monde qu'on sait être plus caractéristique des élèves qui nous préoccupent. Faire d'abord (classer, construire, dessiner...) pour solliciter les points de vue, tous les points de vue... Le débat qui suit permet le développement des explications, des hypothèses, l'échange des points de vue. C'est l'occasion d'une mise à distance des premières manières de voir, toutes empreintes de subjectivité. Pour que le conflit de points de vue soit fructueux et amène à une réelle élaboration collective, il faut s'empêcher de favoriser trop hâtivement la "bonne réponse", voire provoquer de la turbulence dans le ronronnement de la pensée : rappeler les avis opposés, exacerber les contradic-

tions et les ambiguïtés pour sortir de l'implicite, pousser à davantage de précision. Ne pas donner la solution donc, mais plutôt renvoyer en miroir grossissant les éléments qui pousseront à faire de nouvelles mises en relation, à inventer des solutions originales. Relatif "effacement" du maître donc pour que la parole se construise chez les élèves : ni parole défouloir, ni bavardage sympathique, ni simple expression de son avis, mais parole qui engage et doit trouver un étayage face aux oppositions, s'imposer par la pertinence de son argumentation face au problème à résoudre. Ce n'est pas l'enseignant, mais le réel (à comprendre) qui sanctionne... Le choc avec la pensée des autres pousse chacun à la prise de conscience des faiblesses des propositions singulières et de la nécessité d'une "codification" commune.

À trop focaliser sur la maîtrise de la langue, les enseignants se heurtent donc à une impasse. Il est nécessaire de travailler simultanément trois dimensions : construire avec les enfants la langue comme pratique (moyen de dire et moyen de faire), comme système linguistique, et comme manière de penser et de construire un univers de référence. L'objectif est, nous l'avons déjà vu, d'amener les enfants à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents.

**Alain DECROUX**, professeur des écoles à Perpignan, donne des exemples de cette démarche. Il travaille dans une classe de CE1 composée pour 70 % d'élèves d'origine berbère et possédant donc une tradition orale. En géographie, les enfants ont visionné en début d'année une cassette sur les Inuits avec la consigne de prendre des notes pendant une heure sur un cahier de travail. Ces écrits, non élaborés donc, ont ensuite été lus et discutés en classe. Le but était de faire comprendre aux élèves que l'écriture est un moyen de garder une trace mais surtout un moyen de travailler ce que l'on est en train d'apprendre, de penser ensemble puis de repenser seul. Cette dimension de l'écriture n'est pas transmise à tous les enfants par leurs parents et c'est donc le rôle de l'école de leur apporter cette dimension. L'écrit va ensuite permettre aux enfants de faire le parcours de leur propre point de vue : en partant de leurs notes, ils vont débattre et ce débat va nourrir leur pensée. La démarche est ensuite de faire des va-et-vient incessants entre l'écrit des élèves et l'oral afin de structurer la pensée et les savoirs et d'expliquer ce qu'ils ont vu, appris. Une série de réécritures suit le premier débat : on se trouve dans ce second moment d'écriture dans une écriture intermédiaire puisque ces réécritures introduisent une norme d'écriture plus scolaire que celle des prises de notes. Ainsi, les enfants apprennent à se servir du langage pour médiatiser leur savoir. Ils argumentent non pas pour convaincre, ce qu'ils savent faire, mais pour penser. Un travail se réalise sur le plan cognitif, sur le plan psycho-affectif et sur le plan linguistique. Par exemple, les élèves découvrent ce qu'est un igloo et le conceptualisent. Ainsi, les élèves grâce à ces usages oraux et écrits du langage sont davantage acteurs de leur apprentissage.

**Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU**, chercheur à l'INRP, souligne à ce propos qu'il ne faut pas oublier la spécificité de l'écrit et de ses exigences, pratique de communication différée et désincarnée qui pose donc des problèmes eux aussi spécifiques aux élèves. Elle rappelle à ce propos la façon dont se pose les questions de lecture en ZEP. Les enseignants, comme leurs partenaires, y sont confrontés au double problème du nombre important de faibles lecteurs et de l'hétérogénéité des performances des élèves ; on peut en ajouter un troisième : la nature du type de lecteur à former aujourd'hui où un nouveau portrait de l'enfant lecteur est dessiné. L'enfant lecteur doit en effet être un lecteur compreneur, un lecteur polyvalent, un lecteur flexible et modulable, un lecteur usager, un lecteur amateur. L'enfant n'est plus maintenant traité en simple écolier, mais en tant que futur étudiant, il faut le préparer à une pratique intellectuelle interdisciplinaire et prendre nécessairement en compte deux caractères de toute pratique lectorale : lire, c'est lire "pour" et lire, c'est lire "dans" ou "sur". Sans doute faut-il aussi que les enseignants soient des maîtres de lecture et transmettent leur passion de la lecture aux enfants. Mais attention, toutes les difficultés scolaires ne relèvent pas d'un problème de lecture, par exemple, dans un texte de problème mathématique, choisir les informations sémantiques pertinentes relève autant d'une formation mathématique que d'un problème de lecture.

## Conclusion : intégrer le chantier des exigences dans les activités langagières

Désormais, un chantier est ouvert sur le langage. Ses objectifs sont ambitieux et ses enjeux, politiques. Il risque de se heurter à de nombreuses oppositions. Le problème est de savoir ce que l'on fait de la parole, des écrits des élèves ; une chose est sûre cependant : ce sont bien les situations réitérées de mise en travail des élèves avec le langage dans toute leur diversité - travail en cours, travail abouti, évalué et non évalué, individuel et collectif - qui par leur accumulation vont amener les élèves à construire une maîtrise du langage et de nouvelles pratiques.

Les enseignants doivent intégrer certains principes nouveaux et notamment privilégier le processus, le tâtonnement et le "bricolage" sur le résultat. Par exemple, la narration de la recherche en mathématiques est au moins aussi importante que le résultat en lui-même. Cela nécessite une véritable révolution copernicienne dans les pratiques d'enseignement et notamment dans les évaluations. En effet, comment récompenser les efforts des enfants en matière d'argumentation, d'explicitation, etc. sans passer par des exercices n'ayant que ce seul objectif ? Les exigences doivent porter sur la diversification des pratiques langagières, qui sont toutes des pratiques d'organisation du monde et de la pensée. Le rôle de l'école est en effet d'offrir aux enfants les situations d'apprentissage que leurs familles ne peuvent pas toujours leur offrir. Une véritable intégration ne peut se faire que par la prise en compte d'une culture spécifique de l'école à travers laquelle l'enfant doit apprendre à se situer dans la société dans laquelle il vit.

Ces exigences dans l'exercice simultané du langage, oral et écrit, et de la mobilisation intellectuelle doivent être prises en compte dès la maternelle, comme le souligne **Joëlle VANIER**, directrice d'une école maternelle ZEP à Nanterre. En effet, si l'on n'y prend garde, les élèves, dès leur entrée à l'école, sont plus aisément dans l'action "spontanée", immédiate, dans la réalisation des tâches scolaires auxquelles ils sont confrontés sans en comprendre la finalité d'apprentissage et sans la mobilisation cognitive supposée. N'identifiant pas les tâches en termes d'objet d'apprentissage et de savoirs à s'approprier, n'allant pas au-delà de la réalisation de la tâche au plus près de la matérialité de celle-ci, ils "omettent" ainsi de réfléchir pour faire. Il est donc nécessaire de donner aux enfants les mots pour identifier les objectifs du travail scolaire, d'une part en leur donnant des tâches assez complexes pour susciter leur réflexion et, d'autre part, en pratiquant un questionnement individualisé de l'élève afin de lui permettre d'explicitier la tâche qu'il doit accomplir. L'expérience montre qu'une telle démarche peut effectivement transformer les apprentissages des élèves, apprentissages qui sont alors toujours simultanément langagiers, linguistiques et disciplinaires. Un tel travail se situe forcément dans l'interaction des domaines du langage, des savoirs, de l'école, des pratiques sociales. Mais cela signifie sans doute qu'il faut regarder de plus près ce que chaque élève fait véritablement dans sa classe avec le langage et à propos du langage. Ce "regard" est nécessaire pour que les enseignants soient en mesure de faire évoluer les enfants.

Par les démarches travaillées dans cet atelier, on s'éloigne des pratiques pédagogiques qui se sont développées ces dernières années de rationalisation de l'apprentissage des usages de langage, qui parce que trop liées à des acquisitions "techniques" de formes de textes ou d'actions par le langage (argumenter, raconter...) ont trop souvent conduit à une routinisation du travail du langage et de la langue, à une réduction de celui-ci à des aspects formels. Or la routine, on l'a vu, n'a que peu à voir avec l'apprentissage du langage.

Enfin, à l'école, si l'échange a un sens, c'est d'abord au service de contenus, de concepts à partager (comprendre, c'est prendre ensemble). C'est dans l'espace de l'activité d'apprentissage que les normes linguistiques comme langagières, peuvent s'imposer, comme exigence intrinsèque, liée au besoin de s'entendre à propos de l'objet étudié, de ce dont on parle et non de l'extérieur comme un arbitraire scolaire et social.

Nécessité par la situation à traiter, le problème à résoudre, le langage joue dans ce contexte un rôle d'opérateur cognitif pour classer, analyser, mettre en relation, synthétiser, symboliser, le tout servant la conceptualisation. Le dire est alors un faire opératoire pour la pensée individuelle et collective qui s'élabore. La jubilation de la maîtrise déplace le rapport au langage qui, perçu trop souvent par les élèves comme objet de distinction, devient élément central d'une culture partagée.

## Table ronde n° 10 :

### Ecole et citoyenneté

*Responsables* : Jacqueline COSTA-LASCOUX (directrice de recherche au CNRS) et Jacky SIMON (inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale).

#### I. Problématique de l'atelier

Jacky SIMON introduit le sujet de l'atelier en insistant sur cinq points :

- l'école a besoin de règles précises ;
- l'autorité doit être efficace et légitime ;
- il est nécessaire de s'interroger sur le fonctionnement démocratique des établissements ;
- citoyenneté et savoirs ne peuvent être distingués ;
- les adultes ont droit au respect de la part des élèves mais les élèves ont aussi droit au respect de la part des adultes.

**Jacqueline COSTA-LASCOUX** déclare que réfléchir à la citoyenneté est réfléchir à l'égalité, aux libertés fondamentales : peut-on dans une société inégalitaire aboutir à l'égalité des chances ? La citoyenneté est le pilier de la démocratie : elle implique le droit à la parole libre et la notion de partage. Être citoyen est un statut et non un fait de nature. L'éducation civique a alors pour finalité de réfléchir aux valeurs, aux savoirs et aux pratiques. Les nouveaux programmes partent d'ailleurs de la personne de l'élève pour arriver à la citoyenneté et ainsi au plaisir d'apprendre. Les expériences menées en ZEP peuvent avoir un effet de loupe et un effet d'exemplarité : elles permettent un autre regard sur l'école et dans l'école, une école de la dignité de la personne.

#### II. Expériences de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école

##### 1. Le Parlement des enfants dans la ZEP de Toulon

**Madame MARTEL**, conseillère pédagogique à Toulon, raconte l'expérience du Parlement des enfants en 1997 et 1998 qui a abouti au vote de la loi contre la violence à l'école. Les élèves rédacteurs de la loi ont mené un travail en équipe pour l'organisation de la campagne électorale selon une méthode rigoureuse. Ils ont dû solliciter et accepter le regard des autres, les amendements, les renoncements. Pour les autres élèves, la rédaction de la loi fut l'occasion de distinguer l'intérêt général de l'intérêt particulier. La loi est souvent perçue comme une contrainte autoritaire. L'équipe de **Madame MARTEL** a alors tenté de faire prendre conscience aux enfants que la rédaction d'un projet de loi est la clé de la liberté et de la démocratie. Le bilan de cette opération s'est avéré positif même si certains parents ou enseignants manquaient d'enthousiasme, pour des raisons politiques ou pédagogiques.

Les intervenants de la salle ont identifié le problème suivant : comment éviter de faire "comme si" les élèves avaient un véritable pouvoir de décision dans une telle expérience ? Il est important en effet que

l'élève soit un véritable acteur de l'éducation à la citoyenneté. Il pourra être par la suite acteur dans des structures comme le foyer ou l'association sportive de l'école.

## **2. L'établissement du règlement intérieur**

**Monsieur COLLIGNON**, principal de collège, montre que l'écriture du règlement intérieur (ou "Charte du civisme scolaire") en association avec les élèves a permis de ressouder le lien social dans le collège. Ce règlement a constitué un support pédagogique dans chaque classe. Il fut signé par l'ensemble des enseignants, des parents et des élèves. Depuis cette date, la loi est respectée à l'école de manière spontanée. La liste des sanctions figure dans la Charte. Une intervenante de la salle reconnaît qu'un tel travail est intéressant mais qu'il doit véritablement partir de la base pour associer l'ensemble des acteurs des écoles.

## **3. Les actions citoyenneté**

**Monsieur SALOR**, principal de collège, expose les actions citoyenneté pilotées dans son collège par les équipes d'enseignants en histoire et en géographie. Ces actions sont mises en œuvre par les professeurs principaux. Elles portent, à l'interne, sur la résolution de problèmes internes dans la classe ou l'établissement ; un extrait du règlement intérieur a été négocié avec les élèves. A l'externe, deux actions concrètes ont été menées : la connaissance du devenir du quartier et une action en faveur des enfants d'Algérie. Une formation est menée auprès des professeurs. En échange de la deuxième indemnité de professeur principal en ZEP, les professeurs principaux assurent une heure par semaine en plus de leur service au bénéfice des élèves.

## **4. Une action multi-partenaires pour la réalisation d'un texte de référence**

**Madame NOËL**, CPE, indique qu'un stage multi-partenaires de plusieurs jours a été organisé dans une ZEP de Nancy. Il a associé les groupes scolaires, le collège, le commissariat, les associations du quartier, etc. Les différents intervenants ont débattu sur le sens de la démocratie à l'école. Les débats ont cependant permis d'aboutir à un texte sur une valeur commune, le respect, en trois volets : respecter les autres, se respecter soi-même, respecter l'environnement et les biens. Ce document a été distribué à tous les élèves et affiché dans tous les lieux publics. Il fut utilisé comme une référence à l'occasion des conflits avec les élèves qui finirent par reconnaître son utilité. Madame Noël considère donc qu'une action commune des acteurs de terrain est essentielle. La réalisation d'un support est utile pour des élèves qui ont besoin de repères.

## **5. Dix mois d'opéra, dix mois d'école**

**Madame FOUACHE**, professeur de lycée professionnel, donne des détails sur un projet mené en collaboration avec l'Opéra de Paris. Il s'agissait de rapprocher 500 jeunes éloignés du milieu culturel d'un des établissements les plus élitistes de France afin de casser les ghettos et de réduire les inégalités. L'objectif était de favoriser un apprentissage de la citoyenneté grâce à un contact avec une autre réalité. L'opération se passe pendant les heures de cours et a permis d'éditer un cahier pour communiquer avec les parents d'élèves et informer des projets concrétisés. La réalisation de ce cahier a aussi associé les parents. Les partenaires financiers de cette opération sont des entreprises comme France Télécom, la DRAC d'Ile-de-France, la Préfecture d'Ile-de-France, le Fonds d'action social et les Actions culturelles des académies de Paris, Créteil et Versailles.

## 6. La pertinence des projets

Plusieurs intervenants de la salle questionnent la pertinence de ces projets ponctuels qui ne peuvent pas être garants du bon fonctionnement à long terme des établissements. Le premier rappelle que les savoirs et les apprentissages sont eux aussi très importants sur le plan de la citoyenneté. Un autre intervenant insiste pour sa part, au-delà de ces projets ponctuels, sur la vie quotidienne des établissements : la prise de parole des élèves dans les conseils de classe ou de discipline est presque impossible. Un dernier intervenant rappelle que de tels projets, même s'ils sont très séduisants, n'en concernent pas moins que 10 % environ des élèves et ne doivent pas occulter les nombreux projets qui ne fonctionnent pas.

## III. Lutter contre la violence à l'école

### 1. L'importance d'une réflexion inter-institutionnelle sur une justice de proximité

**Monsieur MOREAU**, procureur-adjoint dans le Val-d'Oise, rappelle l'importance des débats sur la citoyenneté à l'heure où l'exclusion est un des fléaux. La question de la violence dans les établissements est préoccupante et se décline entre la violence visible et la violence cachée.

La justice semble de plus en plus efficace pour lutter contre la violence visible dans les établissements scolaires. La création d'un parquet des mineurs, la mise en place de rendez-vous judiciaires, le traitement de la primo-délinquance par les Maisons de la justice et du droit permettent de traiter les infractions rapidement. Cependant, les dialogues entre la justice et les établissements scolaires restent parfois délicats. Par ailleurs, **Monsieur MOREAU** estime que le travail préventif de proximité en amont – par exemple sur le règlement intérieur – est essentiel : la justice ne doit pas intervenir dans tous les cas. Une réflexion commune est donc à approfondir dans le domaine des incivilités ou petits désordres sociaux, qui ne sont pas nécessairement de la compétence de la justice. De même, l'exclusion de l'établissement a un sens symbolique très fort pour les élèves en raison de leur attachement à l'école : mais que faire des élèves exclus ? Cette question doit être résolue de manière commune par la justice et l'école.

La justice ne peut que difficilement réprimer les violences cachées. Un travail préventif reste à réaliser par la justice, les instances locales et l'école. De même, des recherches sont nécessaires sur les violences, par exemple dans la famille, et leur lien avec la délinquance.

**Monsieur MOREAU** insiste enfin sur la nécessité d'un travail inter-institutionnel, d'une réflexion collective sur la sanction, l'exclusion, les rapports avec les parents, l'accès au droit des jeunes, les relations avec les villes, les classes relais ou encore la justice de proximité. Cette réflexion doit être en effet localisée et bénéficier des expériences du terrain des ZEP. Les parents doivent aussi se sentir véritables titulaires de l'autorité parentale pour remplir leur mission d'éducation : pour ce faire, le thème doit être abordé par les institutions scolaire et judiciaire.

Un intervenant de la salle déclare que la collaboration entre l'Éducation nationale et la justice est parfois très difficile dans certains départements. Elle ne doit pas non plus devenir un moyen de pression exercée par le chef d'établissement sur les enfants.

### 2. La dégradation des situations en termes de violence

**Monsieur DEBARBIEUX**, maître de conférences à l'université de Bordeaux II a réalisé une enquête sur

la violence à l'école il y a trois ans. Il a noté un découragement des enseignants et une dégradation des situations en matière de violences, notamment de rackets collectifs ou de violences à l'intérieur même de la classe. Le manque de motivations, le racisme ou la montée de l'extrême-droite peuvent toucher des enseignants peu enclins à agir contre la violence. La situation nécessite donc une remobilisation en prenant exemple sur les établissements qui réussissent le mieux.

**Monsieur DEBARBIEUX** insiste alors sur deux éléments.

- **la réflexion sur la loi**

Il convient d'être attentifs aux dérives répressives et à l'hypocrisie que l'on rencontre au niveau des punitions. 80 % des punitions infligées dans les établissements scolaires sont interdites par les règlements. La réflexion doit être menée aux niveaux national et local, par exemple sur l'établissement des règlements intérieurs.

- **la négociation**

Négocier avec les élèves n'est pas un modèle universel. Tous les enfants ne sont pas élevés sur le modèle de la négociation. C'est pourquoi cette solution peut se heurter aux déterminants sociaux. Il convient donc de ne pas oublier le poids des réalités sociales.

Un intervenant fait par ailleurs remarquer qu'il y a une incompatibilité entre la gestion par les élèves d'un projet de classe et les règles de comptabilité publique.

#### **IV. Conclusion**

**Madame COSTA-LASCOUX** conclut l'atelier en insistant sur le fait que les enseignants ont besoin d'une formation juridique - en partenariat avec les professionnels du droit - pour l'éducation civique. Ils doivent aussi faire preuve de ce civisme dans les cas concrets de la vie quotidienne. Il convient aussi de promouvoir le travail au sein d'équipes pédagogiques et d'ouvrir l'école à ses partenaires pour une meilleure cohérence des enseignements et pour l'intégration des expériences dans le fonctionnement de chaque école.

**Madame COSTA-LASCOUX** indique enfin ses inquiétudes.

- La citoyenneté ne doit pas devenir un simple remède au malaise des banlieues et des ZEP.
- Elle ne se résume pas aux règlements et aux sanctions. Elle est aussi liberté de parole et, en cela, permet la réforme de l'institution.

Les espaces de liberté sont peut-être insuffisants dans l'École : cette institution doit redonner la parole, sur une base plus égalitaire, et le goût du débat démocratique.

## Table ronde n° 11 :

### L'école maternelle, quelles priorités pour les ZEP ?

*Responsables* : Anne-Marie CHARTIER (maître de conférences à l'INRP), et Jacqueline MASSONNET, (IEN).

“Nous devons nous interroger sur les moyens à mettre en œuvre afin de préserver notre tradition d'école du peuple”, affirme en préambule **Anne-Marie CHARTIER**. En outre, elle souhaite que les débats qui s'ouvrent permettent de mieux cerner les raisons pour lesquelles l'école maternelle s'avère une expérience si bénéfique pour les enfants qui la fréquentent.

#### I. L'accueil des enfants et les relations école-familles

##### 1. L'école maternelle : un lieu d'apprentissage à part entière

**Jacques HALIMI** fait remarquer qu'à leur entrée au CP, certains enfants ne perçoivent toujours pas l'École comme un lieu d'apprentissage privilégié. Pour eux, c'est d'abord à la maison, en famille que l'on apprend. Chronologiquement parlant, l'école maternelle est néanmoins la première des écoles, celle qui, par nature, est confrontée à tous les problèmes. C'est à elle qu'il revient de transformer les enfants en écoliers et d'aider les parents à devenir de véritables parents d'élèves.

Comment convaincre les familles de scolariser leurs enfants à la maternelle, sachant que les parents ont tendance à ne pas considérer cette dernière comme une école à part entière ? **Jacqueline MASSONNET** (IEN) se fait l'écho d'une expérience menée dans ce sens dans la ZEP de Clichy : dans ce cadre, les parents ont pu assister après la classe à un atelier où l'institutrice, en jouant avec les enfants, montrait à quel point le jeu pouvait être une forme essentielle d'apprentissage. Une telle démarche s'est avérée être un franc succès auprès des familles.

Dans la salle, la pertinence de ce type d'initiatives est cependant différemment appréciée. Certains redoutent en effet qu'elles contribuent à fausser la représentation de l'école maternelle au sein des familles : celles-ci risquent de percevoir cette école comme une sorte de centre de loisirs ou une halte-garderie et non comme un lieu où l'on apprend. A l'inverse, d'autres intervenants se félicitent de telles expériences car elles permettent selon eux d'améliorer les relations école-familles.

**Anne-Marie CHARTIER** reconnaît que le terme même de jeu peut poser problème. En fait, à l'école maternelle, le jeu n'est pas un simple espace occupationnel : il est également structurant.

##### 2. De nouveaux modes de travail

Plusieurs intervenants considèrent qu'au niveau des ZEP, le temps de travail des enseignants doit être réaménagé. Un IEN estime en particulier qu'il serait pertinent de mettre en place un déphasage entre les horaires des enseignants et ceux des élèves. En outre, il propose qu'en classe soit notamment développé le travail en groupes plus réduits. Cet avis semble partagé par la salle.

### 3. Aller au devant des parents

Le même intervenant incite les enseignants à aller davantage au devant des parents. Une autre personne affirme qu'il revient aux directeurs d'école maternelle d'agir en tant qu'interfaces avec les familles. On regrette par ailleurs que ceux-ci ne disposent pas toujours du temps de décharge nécessaire pour assumer ce rôle. Une animatrice met l'accent sur les souffrances que la première rentrée de leur enfant, la séparation qu'elle implique, peuvent engendrer chez les parents. Organiser des réunions où chacun peut s'exprimer sur ce thème permet de dédramatiser de telles situations.

## II. Les coopérations entre adultes à l'école

### 1. Une nécessaire cohérence

Dans le cadre de l'école maternelle, les enfants sont amenés à rencontrer un grand nombre d'adultes (enseignants, ATSEM, aides-éducateurs...), note **Thierry VASSE**, directeur d'école. Dans ces conditions, pour ne pas brouiller les repères des élèves, pour que chacun joue son rôle en totale transparence, une véritable cohérence doit s'instaurer entre les équipes éducatives et les intervenants extérieurs. Cela suppose que, de part et d'autre, l'ensemble des acteurs concernés disposent du temps nécessaire à la concertation. L'école est un lieu qui voit passer de nombreux intervenants mais c'est aux seuls enseignants qu'il revient de définir et de maîtriser les règles de circulation de ce véritable " carrefour " .

**Jacqueline MASSONNET** reconnaît que les rapports entre les écoles et les collectivités locales (employeurs des ATSEM) peuvent parfois être difficiles, voire conflictuels. Pour éviter ou résoudre de telles situations, elle recommande aux directeurs d'école de s'appuyer sur les textes officiels existants et suggère que chaque école contractualise dans un document écrit les relations qu'elle souhaite entretenir avec sa municipalité.

### 2. Le statut et le rôle des ATSEM

Dans la salle, le responsable Éducation d'une municipalité déplore les réticences que le personnel enseignant peut parfois éprouver à faire appel à des ATSEM (par exemple, dans le cadre de classes environnement). Il regrette que certains directeurs d'école sortent de leur rôle en tentant d'intervenir sur le temps de travail non scolaire de ces agents. Il regrette également de n'être jamais parvenu à faire participer ces derniers à des stages organisés par l'Éducation nationale.

Un directeur d'école déplore à son tour le manque de formation des ATSEM. De plus, il met l'accent sur le fait que cette catégorie de personnel est en général relativement âgée. Un autre intervenant suggère que les enseignants et les collectivités locales définissent en commun les règles d'évaluation de ces agents.

**Louissette GUIBERT** (IEN) rappelle que la circulaire du 10 décembre 1982 prévoit la participation des ATSEM à des stages dispensés en IUFM. Elle souligne que les ATSEM appartiennent de plein droit à l'équipe éducative et participent à ce titre au conseil d'école. En cas de conflit, il est primordial selon elle de s'appuyer sur la législation en vigueur.

La présidente de l'Association générale des instituteurs des écoles maternelles publiques propose de promouvoir un statut commun à tous les ATSEM. A l'inverse, aujourd'hui, la nature de leurs interventions, leurs conditions de travail peuvent varier sensiblement d'une municipalité à l'autre. Elle met l'accent sur le rôle fondamental que

jouent ces agents qui doivent intervenir de manière complémentaire aux enseignants. Plusieurs voix s'élèvent enfin pour demander une clarification des rôles respectifs des aides-éducateurs et des ATSEM.

### **III. L'acquisition de la langue orale**

#### **1. L'accueil des enfants de deux ans**

##### **a. L'accueil en classe de tout-petits**

Pour **Catherine GRAVOILE**, l'accueil des enfants de deux ans dans le cadre d'une classe spécifique suppose des effectifs réduits (moins de vingt élèves) et doit respecter le rythme de vie de ces enfants. Cet accueil doit s'appuyer sur une pédagogie différenciée, adaptée aux besoins propres à chaque élève ; il suppose également une étroite collaboration entre les adultes concernés (enseignante de la classe, ATSEM, enseignante du regroupement d'adaptation) et un renforcement des liens entre l'école et les familles, ces dernières devant être étroitement associées à la préparation de la rentrée et à la vie de l'école.

##### **b. L'accueil en classe multi-âges**

Selon **Thierry VASSE**, ce mode de scolarisation dédramatise et facilite la rentrée des " petits ", ceux-ci étant accueillis à leur arrivée par les " plus grands ". A ce titre, un tel tutorat permet le développement d'une citoyenneté active (notamment par le respect des différences). Cet accueil en classe multi-âges favorise un apprentissage plus rapide des règles de vie par les " plus petits ", accélère l'autonomisation de tous les enfants. Il tire vers le haut le niveau des élèves les plus jeunes mais stimule aussi l'ensemble des tranches d'âge.

**Anne-Marie CHARTIER** souligne que ce mode de scolarisation, pour fécond qu'il soit, constitue une exception au sein de l'école maternelle où l'on privilégie la mise en place de classes homogènes.

**Josiane BOUTET**, linguiste à l'IUFM de Paris, fait remarquer qu'une scolarisation précoce peut favoriser l'acquisition du langage chez certains enfants qui, du fait d'une certaine précarité, ne trouvent pas parmi leur famille les conditions normales d'une telle acquisition. De plus, un accueil en classe multi-âges favorise les interactions entre les enfants, celles-ci étant pour les " plus petits " le premier pas vers l'acquisition de connaissances.

Un IEN souligne à l'inverse qu'une scolarisation précoce ne contribue pas à gommer les différences de niveau scolaire qui peuvent exister entre les enfants, en particulier en raison de disparités sociales. Une coordinatrice de ZEP rurale rappelle qu'à la campagne, les classes multi-âges relèvent plus d'une situation de fait que d'un réel choix pédagogique. De surcroît, ces classes sont souvent confiées à des enseignants débutants qui se sentent parfois démunis.

#### **2. Les activités langagières**

Apprendre à parler, c'est aussi apprendre à raconter. Pour **Jacqueline MASSONNET**, il est essentiel que, lorsqu'un jeune enfant tente de restituer une histoire, l'enseignant institue avec celui-ci une véritable relation de complicité et l'aide à étayer son discours. L'acquisition du langage suppose également l'apprentissage de la discussion, du débat. **Jacqueline MASSONNET** évoque l'exemple de la représentation d'une activité technologique (la production de papier) qui amène les enfants à échanger leurs points de vue sur leur manière de décrire un tel processus.

**Josiane BOUTET** considère que ce type d'expériences est extrêmement important, notamment pour des enfants qui n'ont pas l'occasion de pratiquer chez eux un usage décontextualisé du langage.

Une institutrice s'interroge sur la pertinence de l'enseignement d'une langue étrangère à des enfants en école maternelle. Selon **Anne-Marie CHARTIER**, le succès des expériences de bilinguisme dépend de la manière dont est relayé dans l'espace social l'apprentissage de la seconde langue, c'est-à-dire de la valeur d'usage que peut acquérir au quotidien cet apprentissage.

Une coordonnatrice de ZEP rurale déclare que parler présuppose que l'on ait des choses à dire. "Faites-leur faire des choses et les enfants parleront." ajoute-t-elle en reprenant les propos d'une psychologue.

#### **IV. L'initiation à la culture écrite**

##### **1. Les activités de réception des écrits**

**Louissette GUIBERT** insiste sur le plaisir que le jeune enfant peut éprouver en entendant le même récit lu par des personnes différentes. Ce type de lecture permet de montrer à cet enfant le caractère commun et socialisé du langage. Au niveau des ZEP, de telles lectures sont essentielles car les enfants n'ont pas toujours la possibilité de découvrir chez eux cette dimension de la langue.

##### **2. Les activités de production d'écrit**

Pour **Jacqueline MASSONNET**, il est essentiel que les enfants comprennent que les écrits sont les vecteurs d'une communication différée. Une fois cette prise de conscience effectuée, il s'agit de leur donner les moyens de s'intégrer à leur tour dans la "communauté des scripteurs". À ce propos, **Jacqueline MASSONNET** évoque la mise en place d'ateliers d'écriture dans le cadre desquels les jeunes enfants s'efforcent de porter sur papier des traces graphiques qui ont pour eux un sens. Les élèves découvrent ainsi le caractère à la fois symbolique et graphique de l'écriture ; ils peuvent exprimer ce qui constitue pour eux le système de représentation de l'écriture.

#### **V. Conclusion**

L'école maternelle n'est pas obligatoire mais tous s'accordent à dire que tout enfant doit avoir la possibilité d'y accéder. L'ensemble des participants estime que l'école maternelle doit être à ce titre une des priorités de l'Éducation nationale.

Certains attirent l'attention sur le manque de transition qui peut exister entre l'école maternelle et l'école élémentaire, en particulier en matière de modes d'activité et de méthodes pédagogiques. D'autres déplorent l'absence de formation spécifique à l'enseignement en maternelle au niveau des IUFM. On suggère la création d'écoles d'application implantées dans les ZEP et on propose que les instituteurs-maîtres formateurs soient davantage présents dans ces zones.

**Claude ALLÈGRE** estime que l'école maternelle effectue un travail remarquable et envisage la possibilité de confier à celle-ci la mise en œuvre du CP. Cette suggestion semble bien accueillie dans la salle.

## Table ronde n° 12 :

### Connaître et représenter les images de notre monde

*Responsables* : Yvonne MASSELOT-GIRARD (professeur à l'université de Besançon) et Pierre LÉNA, (observatoire de Paris-Meudon)

Comme le fait observer **Madame MASSELOT-GIRARD** la priorité qui figure dans le chapitre II du Bulletin officiel de février 1998 préfigurait le sujet de cet atelier. En effet, en indiquant que "l'accent serait mis sur la maîtrise des langages", cet article mettait en avant le fait que trois formes de langages devaient désormais être prises en compte : les langages oral, écrit et iconographique. Si de nombreux projets mis en place dans les ZEP intègrent le partenariat avec les musées, peu encore sont axés autour de cette trilogie.

**Madame MASSELOT-GIRARD** poursuit en indiquant que le projet fondamental de l'École doit être avant tout construit autour du vécu de l'élève. La télévision étant le principal, voire le seul vecteur culturel pour les enfants qui habitent dans des ZEP, l'École doit aujourd'hui prendre en compte le monde des images. Il convient, selon elle, de s'interroger sur les représentations que les enfants construisent à partir des médias à leur disposition et ne pas oublier que l'enseignant est avant tout un professionnel de la médiation. Il s'agit avant tout d'aider les enfants à avoir un jugement critique, fondé sur l'analyse, le savoir ne pouvant exister sans distanciation et la distanciation ne pouvant s'acquérir qu'à l'École. Parvenir à une culture partagée, entre pairs comme entre élèves et institution, construire le lien entre le vécu, le réel et la représentation, voilà ce que devrait être le projet de l'École.

## I. Culture scientifique et technique

### 1. L'expérience du Muséum d'histoire naturelle

Comme de nombreux intervenants l'observeront, les populations défavorisées ne s'octroient pas le droit d'aller au musée ; outre l'aspect financier, le problème est avant tout culturel, ces personnes développant un sentiment d'infériorité par rapport à la culture. En tant que service public dépendant du ministère de l'Éducation nationale, il a donc semblé tout naturel au Muséum d'histoire naturelle de mettre en place des actions en direction de ce public. Trois types d'actions ont été conduites en faveur des ZEP : des jumelages au niveau scientifique, des projets culturels fondés sur le rapport entre art et science et des projets d'école ouverte, le Muséum proposant un accueil gratuit pour les enfants qui ne partent pas en vacances.

Si les scientifiques ont pour tâche la description du monde, explique **Yves GIRAULT**, ils créent toutefois des images qui ne sont jamais des images de la réalité. Les enfants doivent comprendre qu'il existe différents niveaux de formulation des concepts scientifiques, et que les progrès de la science supposent un travail sur les limites de validité des concepts antérieurement définis. Yves Girault observe en effet que les enfants apprennent trop souvent des notions scientifiques sans analyse critique par rapport à la connaissance scientifique. Les activités proposées, ajoute-t-il, ont pour objet la connaissance et la représentation du monde et mettent en avant le développement de cette capacité critique.

Chacun acquiert ses propres représentations au cours de son histoire personnelle, poursuit **Yves GIRAULT**. On se fabrique des images par analogie, à l'aide de modèles ; or de nombreux travaux ont montré que si l'enseignement ne tenait pas compte de ces représentations, il ne pouvait être efficace. L'élève doit se rendre compte de l'inexactitude de ces représentations pour pouvoir apprendre. Pour parvenir à cette remise en question, il faut permettre la confrontation des idées et travailler sur la reformulation des questions. **Yves GIRAULT** observe également qu'il est important de définir l'enseignement en fonction d'obstacles franchissables par les élèves.

Pour lui, il est essentiel de doter les élèves des outils leur permettant de comprendre le fonctionnement d'un média. En effet, l'exposition scientifique décontextualise l'objet exposé. Pour replacer les objets dans leur contexte, le muséologue construit donc une trame narrative et réalise une véritable mise en scène : les vitrines constituent ainsi de vrais éléments de médiation. Il s'agit alors pour le visiteur de comprendre ce qu'**Yves GIRAULT** nomme "la grammaire de l'exposition". Il explique ainsi que le Muséum a développé un projet sur trois ans, avec cinq ou six séances par an, pour apprendre aux élèves à s'appropriier le média exposition ; des stages de formation sont également proposés aux enseignants pour les aider à mieux appréhender cet univers.

Une enseignante de Grigny témoigne du succès de cette opération, même auprès des parents invités à venir visiter le Muséum avec leurs enfants. Pour elle, ce type d'action permet de faire entrer le musée dans le quotidien familial, montre que le lieu est accessible à tous et crée à long terme une culture du musée.

Des expériences de rapprochement entre les élèves et la culture scientifique ont également été tentées dans une ZEP des Ardennes, ainsi que l'indique un intervenant, avec des expériences interactives, des itinéraires et des fiches pour qu'enseignants et élèves aient un support à exploiter en classe. Ces expériences ont permis d'orienter certains élèves dans des filières scientifiques et de ramener les familles vers les structures scolaires.

## **2. L'expérience de la Cité de sciences**

Cette expérience, indique **Madame BOYER**, a été réalisée sur les quartiers à proximité de la Villette (XVIII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup>, Aubervilliers, Pantin, etc). Si la Cité des sciences donne souvent l'impression de ne pas être accessible pour les élèves d'un niveau inférieur à Bac + 2, les enfants sont pourtant spontanément attirés par certains supports. La Cité des sciences peut être, selon elle, un lieu d'apprentissage interactif très intéressant pour tous. Elle présente en effet l'avantage d'être un lieu ouvert – contrairement à l'école –, moderne et faisant appel à tous les sens. C'est ainsi qu'il fut décidé de former les enseignants à son utilisation et de faire entrer le lieu dans le quotidien des élèves par le biais de parcours pour les classes de cinquième et quatrième.

Elle remarque toutefois que pour être efficaces, les expériences réalisées à la Cité doivent trouver un écho en classe, seul lieu de structuration du savoir. Une intervenante ajoute que le coût des visites dans les musées étant élevé, il est important d'aider financièrement les établissements pour ce type d'action, notamment grâce à des abonnements.

## **II. Les problèmes de médiations culturelles**

### **1. Télécole, un programme d'éducation à l'image télévisuelle**

**Monsieur ATTIAS** précise qu'il s'agit d'une opération de recherche-action sur cinq ans qui n'était pas,

à l'origine, spécifique aux ZEP mais que les enseignants ont adaptée. Elle répond à la nécessaire prise en compte du média télévision par l'École. L'objectif du travail réalisé en classe est de constituer une vraie communauté de lecture des images, d'affiner la perception des élèves, et de créer de nouvelles attitudes face au média télévision, notamment une distanciation qui conduit les élèves à être plus critiques et à choisir leur programme plus intelligemment.

Les élèves apprennent également à poser des hypothèses et à les évaluer. L'information est traitée de manière spécifique (travail sur les messages publicitaires, sur le contenu informatif, sur le traitement esthétique et sur le traitement scientifique). Sur le plan du langage, ce travail permet de faire parler les élèves à partir de supports qui ne sont plus présents (le travail a lieu après le visionnage des documents). Il permet, conclut-il, outre le développement de la communication entre élèves et la revalorisation de certains enfants, une interconnaissance entre image des médias et savoir scolaire.

## **2. La mise en place d'ateliers d'arts plastiques à la ZEP de La Madeleine (Evreux)**

**Monsieur DUMOUCHEL** observe que les aspirations des élèves des ZEP sont assez monolithiques et généralement tournées vers le sport et le rap. Les infrastructures culturelles de la ville d'Evreux sont toutes en centre-ville et apparaissent ainsi peu accessibles aux enfants habitant en banlieue. C'est donc pour mettre les élèves dans une position plus favorable face à la production artistique, poursuit-il, que les ateliers d'arts plastiques ont été créés. Ces ateliers permettent la reconnaissance de compétences n'appartenant pas toujours à la culture scolaire et de formes d'expression spontanées. Ils permettent la découverte des lieux de culture, la rencontre de professions mal connues des élèves, et la connaissance de formes d'expression nouvelles grâce à une ou deux visites de lieux culturels et à vingt heures de travail avec un plasticien.

Si les ateliers sont rattachés à des apprentissages pluridisciplinaires, il est toutefois important, comme l'observe **Monsieur DUMOUCHEL**, de rattacher leur contenu aux disciplines scolaires. La difficulté majeure, conclut-il, réside dans le passage de l'extraordinaire (les ateliers) à l'ordinaire (la classe).

## **3. Autre expérience de recherche-action**

**Madame PROTOYORIDES** présente une recherche-action de neuf à dix séances menée entre 1993 et 1995 avec des élèves âgés de quinze à vingt ans. Le but, dit-elle, était d'aider une population, pour qui l'accès au musée est difficile, à trouver des références ; il s'agissait également de susciter la curiosité et d'éviter les mécanismes de défense par rapport au savoir.

Pour exciter la curiosité, poursuit-elle, les pairs, qui constituent une référence identitaire, ont été utilisés. Un initiateur accompagnait les jeunes et suscitait leur réflexion. De plus, la participation active des élèves était requise pour qu'ils se familiarisent avec l'espace. Le thème choisi (le mythe) permettait de faire référence aux notions de patrimoine et de permanence. L'expérience, fait-elle remarquer, était au cœur du dispositif : transmission de l'expérience par l'artiste ; pratique artistique des élèves (photo, écriture) de manière à créer une attention particulière à l'œuvre.

Des travaux fondés sur un système d'hypothèses et de déductions permettaient d'avoir un écho au niveau de la connaissance. La comparaison entre différentes œuvres mettaient l'accent sur les mutations qui ont lieu dans les arts et plaçaient les élèves en situation de reconnaissance. Le rôle des musées a été expliqué aux élèves ainsi que la coexistence des différents points de vue pouvant exister sur les œuvres.

### III. Les implications pour les enseignants

#### 1. La nécessité d'un professeur médiateur

Ainsi que l'explique **Madame DUMAS-CARRÉ**, pour qu'un élève apprenne, il doit passer des modèles de conception alternatifs explicatifs – c'est-à-dire construits par le vécu, l'expérience – aux modèles scientifiques. Or ce passage est difficile. Le professeur doit être un médiateur ; il doit accompagner l'élève en mettant ses représentations initiales en situation d'échec. Pour ce faire, il doit reconnaître le savoir initial des élèves, ne pas utiliser d'emblée un langage scientifique mais amener l'élève à l'utilisation de ce langage et considérer l'erreur comme moteur de l'apprentissage. L'erreur doit s'exprimer, être un levier. L'enseignant doit prouver ce qu'il avance, le valider et transmettre ainsi des valeurs. D'où l'importance de l'épistémologie. Le professeur, conclut **Madame DUMAS-CARRÉ**, doit opérer un changement d'attitude ; celui-ci ne peut plus se placer du côté du savoir, et ne faire qu'expliquer, exposer et évaluer.

#### 2. Une nécessaire formation

Tous les intervenants s'accordent à dire que la formation des enseignants à l'image est indispensable. L'étude de l'image doit désormais faire partie de la formation initiale, continue ainsi que de la formation des formateurs. Plusieurs intervenants observent qu'il existe un problème culturel chez les enseignants. Un enseignant va même jusqu'à noter qu'il existera toujours un fossé entre des élèves iconophages et des professeurs iconophobes. Pourtant, il s'agit bien aujourd'hui pour les enseignants de passer de la maîtrise de la langue à la maîtrise des langages. L'image, ajoute une intervenante, ne doit pas être un support de cours. Elle doit être traitée comme un espace réel de médiation, de construction de sens.

Un formateur de l'académie de Nice observe que les professeurs attendent trop des kits et fiches pédagogiques sur des émissions alors que l'important est de savoir décoder les images. Cet intervenant remarque qu'il faut partir du vécu des élèves, comme il a déjà été dit, et donc des émissions qu'ils regardent. Compte tenu des programmes chargés, celui-ci observe toutefois qu'il est difficile de trouver du temps pour ce type de travail.

Un intervenant propose d'intégrer une épreuve sur le traitement des images dans les concours de l'Éducation nationale de manière à s'assurer que les enseignants savent maîtriser les images. Il observe qu'il est toutefois important de garder à l'image son pouvoir poétique. Pour lui, les images sont complexes, elles mettent en jeu des relations subtiles qu'il serait dommage de trop décoder.

### IV. Conclusion

Un professeur de lettres note qu'il est positif de faire entrer à l'école des potentialités qui ne sont pas prises en compte dans l'apprentissage habituel ; certains élèves se sentent ainsi à nouveau valorisés.

Ainsi que le note **Madame MASSELOT GIRARD** en conclusion, les textes officiels doivent être incitatifs et définir un cadre étroit. Il s'agit également, ajoute-t-elle, de restaurer la qualité des équipements de manière à ne pas produire que des travaux qui soient de simples collages texte-image ; l'image ne doit plus être considérée comme un auxiliaire d'apprentissage.

## Table ronde n° 13 : hétérogénéité et différenciation

*Responsables* : Annick DAVISSE (IPR-IA à l'IUFM de Créteil) et Monique PRESLES (I.A. d'Eure et Loir)

**Annick DAVISSE**, indique que la “très grande difficulté scolaire”, entendue au sens où la DEP la caractérisait, sera envisagée sous trois angles complémentaires : revenir sur ce qui s'entend sous le terme “d'hétérogénéité”, analyser le contenu, l'intérêt et les limites des dispositifs de consolidation et envisager l'articulation entre l'école et le collège, en prenant aussi en compte, sur ce thème, la riche expérience de nos collègues de l'A.I.S.

Une question lancinante demeure non résolue comme l'ont montré les enquêtes préparatoires à ces journées : n'existe-t-il pas un risque d'améliorer certaines performances aux exercices, sans cependant permettre aux élèves concernés d'échapper à cette “très grande difficulté scolaire”? Une coopération accrue entre chercheurs et établissements constitue un outil précieux pour le progrès de la réflexion.

**Monique PRESLES** expose l'articulation des interventions.

### **I. Le collège, lieu de construction de la différenciation au travers des flux d'orientation**

**Sylvain BROCCOLICHI**, sociologue, effectue depuis dix ans des analyses de terrain, principalement en collège. Une analyse socio-historique doit permettre de mieux appréhender l'ambiguïté et les limites des notions de différenciation et d'hétérogénéité, qui euphémisent des problèmes aigus.

Tout d'abord, il rappelle que le thème de “l'échec scolaire” est apparu au cours de la décennie 70 à la faveur de l'allongement de la scolarisation et de l'explosion des effectifs inscrits en classe de sixième, 95 % d'une classe d'âge dans les années 70, ce qui marque un triplement de l'entrée au collège en l'espace de dix ans.

Ensuite, les flux d'orientation sont demeurés remarquablement stables durant quinze ans, jusqu'au début des années 80. Après cette date, le nombre des bacheliers connaît un quasi doublement en six à sept ans. Cependant, l'hétérogénéité constitue un phénomène ancien, quoique longtemps amorti par les processus d'orientation et les filières hiérarchisées.

Enfin, outre la démocratisation de l'enseignement, le chômage des jeunes représente une variable clé pour comprendre l'élévation du niveau moyen d'études. D'ailleurs, lors de “l'explosion scolaire” des années 60, le vecteur économique avait déjà rempli un rôle clé : il s'agissait alors de fournir à l'économie nationale le personnel qualifié dont elle avait besoin. Or, au début des années 80, le nombre de jeunes chômeurs double, voire triple pour les jeunes dépourvus de qualification.

Par conséquent, “la politique des flux” est étroitement associée à la volonté de limiter le chômage des jeunes. Entre 1985 et 1990, cette politique a entraîné le renversement des courbes du chômage aux différents niveaux de qualification. Cependant, l'évolution de l'emploi des jeunes est de nouveau préoccupante à cet égard.

**Sylvain BROCCOLICHI** relève que la France et l'Italie, qui connaissent un taux de chômage des jeunes très élevé, sont également les deux pays où la politique de maintien des jeunes dans le système scolaire et d'élévation des qualifications a été la plus active. Les instructions officielles dans notre pays sont d'ailleurs explicites. Ainsi, en 1988, apporter "toute l'aide nécessaire aux élèves en difficultés" doit permettre à 80 % des enfants alors en primaire d'être, à l'horizon 2000-2001, titulaires du baccalauréat.

Cette évolution s'inscrit dans le mouvement général de suppression "des verrous" à l'entrée en sixième (années 60) puis en quatrième (années 80). Désormais, l'orientation, plus tardive, est justifiée pour les "élèves en difficultés" (non plus "en échec"). Certes, l'échec scolaire a été efficacement combattu. Cependant, les textes officiels demeurent très décalés par rapport à la réalité, notamment en ce qui concerne les élèves en "très grande difficulté scolaire" - les anciens élèves en échec. En outre, le clivage entre les élèves "en très grande", et les élèves en "grande" difficulté scolaire est préjudiciable aux premiers : dans une situation de pénurie de moyens, notamment en personnel, le choix rationnel consiste à optimiser les chances de succès en concentrant l'attention sur les élèves les moins en difficulté.

## **II. La différenciation, les apprentissages et les compétences de base**

**Véronique DEBARBIEUX** est professeur de mathématiques dans un collège classé en ZEP et en zone sensible de la région parisienne. Elle témoigne de l'expérience acquise dans le cadre de la création d'une classe de sixième de consolidation, ce afin de faciliter l'intégration d'élèves en grande difficulté venus des CM1 et CM2. En premier lieu, le nombre d'heures d'enseignement a été dédoublé et des méthodes originales inaugurées (par exemple, le choix de l'étude de trois contes et de leur représentation en fin d'année). En deuxième lieu, les effectifs de la classe ont été limités à seize élèves. En troisième lieu, le professeur principal, en charge de la classe de consolidation durant neuf heures par semaine, s'est entouré d'une équipe d'enseignants volontaires. Cependant, l'expérience, en raison de directives gouvernementales contraires, n'a pu être reconduite en classe de cinquième. Les élèves, après une classe de cinquième classique, ont connu les parcours suivants : abandon du système scolaire à l'issue de la classe de troisième (40 % dont 50 % en troisième d'insertion) ou intégration dans une seconde professionnelle (5 %). L'efficacité de cette classe reste à analyser au vu des futures trajectoires des élèves concernés.

Par ailleurs, depuis le mois de septembre, un dispositif de consolidation en français et en mathématiques a été mis en place dans l'établissement, pour toutes les classes de sixième. En début d'année, une évaluation interne des élèves a permis de les répartir en groupes de niveau ; tous les professeurs de mathématiques et deux professeurs de français se sont impliqués dans le dispositif.

## **III. Les modalités de la différenciation avant l'entrée au collège**

### **1. Dans une circonscription des Hautes-Alpes**

**Jean-Marie HERRERA**, inspecteur de l'Éducation nationale en Hautes-Alpes, présente le projet développé dans la circonscription de Gap à destination des élèves de CE2 ne maîtrisant pas les connaissances de base. Décidée au cours d'une réunion des directeurs d'établissement, la décision d'implanter ce dispositif s'est appuyée sur le soutien des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.

Tout d'abord, les professeurs, les chefs d'établissement et l'IPR ont procédé conjointement à l'analyse du contenu des programmes de cycle 3 au regard des nouveaux programmes de 6<sup>e</sup>, ce afin de renforcer la complémentarité et la continuité de l'école au collège. Ensuite, sur cette base, les compétences, de base,

remarquables et approfondies pour l'entrée au collège ont pu être définies. Cet outil de travail et de détection des motifs d'échec, formalisé dans un livret AIDA (accompagnement individualisé dans l'apprentissage), a été testé dans une école de la circonscription. A l'heure actuelle, 250 à 300 élèves de CE2 et 300 élèves de CM1 sont réévalués selon la nouvelle échelle de compétences. Dans l'immédiat, le recours à cette méthode, étendu à l'ensemble des classes, a favorisé le développement de notions de compétences transversales (mémoire, méthodes de travail, traitement de l'information) et a généré l'adoption d'un langage commun entre les différents acteurs. Enfin, cette expérience s'est révélée positive.

Les organisations syndicales, engagées dans le processus, en ont favorisé le bon déroulement.

Les tests d'évaluation des élèves sont réalisés de manière systématique, y compris lorsque le Conseil de cycle estime qu'un élève ne rencontre pas de difficultés.

Dans les petites structures dans lesquelles le nombre de professeurs est limité, le recours à une évaluation externe est singulièrement opportun.

Des demandes favorables à l'adoption d'un dispositif similaire émanent aujourd'hui des lycées. Cependant, la création d'une classe de 6<sup>e</sup> de consolidation se heurte au manque de disponibilité des enseignants.

## 2. L'expérience d'un conseiller pédagogique

Conseiller pédagogique auprès de l'IEN de Marseille-I, **Michel ARCHEVÊQUE** s'est inspiré des mêmes intentions que **Monsieur HERRERA**. Dans cette perspective, il a examiné le contenu de chaque champ disciplinaire afin de substituer à la définition encyclopédique des notions une définition dite procédurale qui réunisse les différentes opérations répertoriées dans un livret comme autant de compétences propres à la discipline. Les compétences transférables, réelles, sont dès lors envisagées comme un faisceau de démarches permettant la construction des compétences, à l'œuvre, par exemple, dans l'apprentissage des volets graphique et langagier du français. Cette opération a conduit à arrêter trois compétences principales, mobilisées dans l'ensemble des matières, et ce depuis les petites sections de maternelle jusqu'au CM2. L'allègement des programmes et la concertation entre les équipes pédagogiques constitueront des facteurs clé du succès.

## 3. Débat et interventions

Un inspecteur suggère que les difficultés rencontrées en matière d'hétérogénéité des niveaux provient non pas tant d'un excès que d'un défaut d'hétérogénéité. En effet, une expérience conduite depuis une douzaine d'années dans trois circonscriptions de Bollène montre que les classes les plus hétérogènes en fin de cycle 2 connaissent un taux de réussite supérieur de 20 % à celui des classes plus homogènes. La mise en place, il y a six ans, de classes multi-âges en cycle1 débouche également sur des résultats étonnamment encourageants. D'ailleurs, l'hétérogénéité n'est pas l'apanage des élèves mais se reflète également au niveau des enseignants, tant au niveau des résultats des PE, qu'au niveau des pratiques professionnelles.

Le responsable du GFEN (groupe français d'éducation nouvelle) s'étonne que les compétences soient évoquées aux dépens de l'épanouissement personnel de la personne. Or l'enfant doit être amené, tout "en jubillant", à réellement créer. Un coordinateur de ZEP, renchérissant sur ce point, ajoute que les expé-

riences menées dans d'autres pays (il cite la Tunisie et la Hongrie) pourraient inspirer la recherche de nouvelles méthodes de travail, davantage fondées sur "l'interaction".

Un participant constate la trop faible sollicitation des sociologues sur le terrain éducatif. Or les missions sociale et sociétale de l'École devraient être réconciliées. En outre, il souligne que la dévalorisation des métiers ouvriers se trouve en contradiction flagrante avec les directives destinées à développer les filières professionnelles.

Enfin, l'inspecteur d'académie de La Réunion signale les nets progrès accomplis dans ce département. En 1985, un tiers d'une classe d'âge se dirigeait vers les CPPN; cette proportion est aujourd'hui dérisoire. Cependant, dans la majorité des collèges réunionnais, des classes de niveau ont été mises en place. Ceci pose la question de la demande de la société en termes de différenciation et de la légitimité des dispositifs retenus. En effet, la majorité des élèves en très grande difficulté scolaire est généralement prise en charge aux dépens des élèves dont le niveau est moins préoccupant et qui "basculent" souvent, par conséquent, vers l'échec.

#### **4. L'exemple de l'enseignement du langage**

**Marceline LAPPARRA**, maître de conférences à l'université de Metz et co-auteur de l'ouvrage " Maîtrise de la langue ", travaille à tous les niveaux du système scolaire. A cet égard, une interrogation lui semble singulièrement pertinente : est-il normal que, dans une société démocratique, tous les locuteurs ne réalisent pas les mêmes performances ? L'origine - sociale ou scolaire - de l'hétérogénéité reste d'ailleurs à déterminer. Or la compétence fondamentale de l'être humain est bel et bien linguistique.

En effet, l'école se voit confrontée à une contradiction majeure. D'une part, la reconnaissance de l'hétérogénéité dès les moyennes sections de maternelle présuppose l'acceptation de postulats contraires à ceux qui régissent l'école républicaine. D'autre part, les enseignants sont profondément et sincèrement républicains. Mais ils ignorent quelle voie emprunter. Cette contradiction trouve une explication partielle : la réussite de certains élèves favorisés légitime que leurs camarades se voient exiger des performances comparables. Or, en réalité, la réponse à la question a d'ores et déjà été fournie aux premiers, y compris à l'insu de l'enseignant. Par conséquent, les enfants se voient souvent demander de réaliser des tâches "impossibles" : posséder des compétences lexicales élevées ou décrire "la chaîne sonore d'une langue" (terme repris d'une instruction officielle). Les échecs rencontrés dans l'apprentissage du français depuis une quinzaine d'années s'expliquent donc aisément. A cet égard, l'emploi du terme "d'éducabilité" est odieux : il implique que certains enfants sont éducatibles mais d'autres non. La "violence symbolique" exercée à l'encontre d'enfants âgés de quatre ans est désastreuse et scandaleuse.

Par conséquent, le matériel aujourd'hui disponible en matière de didactique des langues, contenu comme méthodes, doit être rigoureusement interrogé. Les élèves doivent être mieux valorisés, ce quel que soit le degré de leur maîtrise langagière.

### **IV. Outils et pratiques de l'éducation spécialisée**

#### **1. Acquis et ambiguïtés de l' AIS**

**Marie-Claude MOREAU**, inspectrice de l'Éducation nationale chargée de l'adaptation et de l'intégration scolaires (AIS) dans le Val d'Oise, est également porteuse d'une expérience d'inspection de neuf ans

en ZEP. Elle rappelle tout d'abord l'origine de la création de l'enseignement spécialisé. Loin d'être un outil privilégié de démocratisation scolaire, ce type d'enseignement a tout d'abord répondu, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, à la demande de médecins désireux d'encourager l'intégration sociale des enfants issus des asiles. En ce sens, l' AIS a hérité des anciens "anormaux d'école" ou autres "vicieux" : la déviation par rapport aux normes demeure le critère fondamental. La légitimité de l' AIS demeure donc marquée par l'ambiguïté, fruit d'un compromis historique. Cependant, les fonctions sociales de cette catégorie éducative ont évolué avec le temps. Par conséquent, la répartition des élèves selon le critère de la "très grande difficulté scolaire" répond davantage aux besoins des structures institutionnelles et à leur articulation qu'à la demande des enfants.

La démarche-projet de l' AIS a permis de valider trois acquis :

- . le pari d'évolutivité, acquis majeur de l' AIS ;
- . la contractualisation des démarches entre toutes les parties ;
- . la réflexion sur l'apprentissage des enfants et leur construction comme sujets.

La mise en réseau des divers acteurs impliqués dans le soin "des enfants en marge" (pédopsychiatres, travailleurs dans les maisons d'arrêt, intervenants du système médico-social), inscrite dans "un métaprojet institutionnel", permettrait d'articuler les espaces de liberté et les points de rupture.

## 2. Témoignages

Une coordinatrice ZEP signale que "les réseaux d'aide spécialisée" jouent, en matière de prévention en ZEP, un rôle crucial. Une enseignante, confirmant le constat de Madame Moreau, indique que le terme "d'hétérogénéité" est apparu à la faveur du malaise des enseignants du collège. Seule "une révolution pédagogique copernicienne" aura raison de ce malaise.

**Sylvain BROCCOLICHI** ajoute que le système éducatif souffre de la contradiction fondamentale entre, d'une part, l'affirmation d'objectifs de démocratisation (accès généralisé à la classe de troisième) et, d'autre part, la concurrence que se livrent entre eux les établissements, qui débouche sur la constitution de classes de niveau destinées à limiter l'évitement, principalement dans les ZEP.

Un médecin, conseiller auprès du rectorat de Bordeaux, rappelle que les médecins comme les psychologues, pleinement intégrés aux équipes éducatives, doivent également être associés à la réflexion sur les ZEP et les élèves en très grande difficulté scolaire.

En conclusion, **Annick DAVISSE** propose que l'atelier transmette au rapporteur la demande impérative d'un accompagnement des pratiques alliant les compétences des chercheurs de diverses disciplines, aux réflexions des acteurs de terrain.

Selon les études faites sur les évaluations en sixième, il s'agit des élèves qui ne maîtrisent les "compétences de base", ni en français, ni en mathématiques, soit, en ZEP, 16 % des élèves de sixième.

## Table ronde n° 14 :

### Intégration et cohésion sociale par l'école

*Responsables* : André HUSSENET (inspecteur général de l'Éducation nationale) et Françoise ROPÉ (professeur des universités à Amiens).

**Françoise ROPÉ** rappelle que la transmission d'un savoir et d'un ensemble de valeurs communes est une mission fondatrice de l'école républicaine. Ces savoirs et ces valeurs sont constitutifs et inséparables de la socialisation des jeunes citoyens et de l'accès de tous à la pensée rationnelle. Il s'agit par-delà les origines sociales, culturelles et ethniques ou les appartenances religieuses de rendre solidaires les individus en donnant à chacun d'entre eux les moyens de s'approprier les principes d'opération et d'action sur le monde matériel et social, un savoir commun et une culture ouverte sur le monde.

A cette fin le choix des savoirs à enseigner et les modes d'approches de leur enseignement ont été proposés par les animateurs comme axe principal du débat de cette table ronde. Ils ont choisi de faire porter l'accent sur trois disciplines caractérisées par des enjeux humains particulier : l'histoire, la littérature et les arts plastiques. Centrées sur la connaissance de l'homme capable de se situer dans son histoire individuelle et collective, capable de croiser son regard avec celui des autres dans la diversité des expériences, ces trois disciplines ont la lourde charge, outre leur contribution à la formation de la personne, de participer à la construction de ce creuset de la nation garante de la cohésion sociale dans la diversité. Leur enseignement doit permettre aux élèves de s'enrichir mutuellement et de confronter ce qui relève du mythico-symbolique, des valeurs esthétiques, morales et sociales à la pensée rationnelle.

Comment concilier unité et diversité? Comment prendre la juste mesure des problèmes de l'heure en classe, au quotidien?

Les différentes interventions ont pu mettre en évidence les enjeux particuliers de l'enseignement de l'histoire ainsi que le rôle émancipateur que peut jouer un certain enseignement culturel.

#### **I. Enjeux passés et actuels des savoirs enseignés**

##### **1. Une conception mouvante de l'école républicaine "intégrante"**

Pour **Gérard CHAUVEAU**, il est instructif de revenir aux origines de l'école républicaine. Dès la Révolution en effet, deux conceptions de l'École s'opposent. L'une, appuyée par Condorcet dès 1789, privilégie la formation du citoyen et veut lui donner le droit et les moyens de penser par lui-même, d'accéder au savoir dans l'esprit des Lumières et de l'encyclopédie. L'autre, qui préfigure ce que sera l'École de Jules Ferry, veut socialiser tous les futurs citoyens et construire une identité nationale républicaine. Cette fin justifie le recours à des valeurs et des références historiques communes, fussent-elles d'ordre mythologique. L'opposition de ces deux modèles reste au coeur des questions pédagogiques liées aux difficultés d'intégration. En effet, comme nous le rappelle **Gérard NOIRIEL**, l'École de Jules Ferry répondait d'abord à une demande d'intégration des provinces mais elle scolarise tous les enfants quelle que soit leur nationalité. À cette époque l'opinion ne s'en préoccupe guère : les couches moyennes qui ne fréquentaient pas les mêmes filières se trouvaient "protégées" alors qu'elles ne le sont plus aujourd'hui dans le "collège unique". Elles mettent en oeuvre des stratégies d'évitement des établissements où sont scolarisés les plus "pauvres" et en particulier les élèves issus de l'immigration qui cumulent pour la plupart tous les handicaps sociaux. Le discours sur l'École républicaine qui aurait intégré les immigrés est

un mythe. Nous devons alors reconnaître que l'idéal d'égalité sociale par l'école est resté lettre morte. C'est en ce sens qu'il est grand temps de considérer que le problème de l'intégration concerne l'ensemble de la société.

Dans les années 70, face à une nouvelle problématique de l'intégration, l'Education nationale a privilégié une nouvelle forme de socialisation "plurielle". **Gérard NOIRIEL** se souvient avoir assisté à une tentative de valorisation de la différence liée à l'immigration. L'effet pervers de cette pédagogie fut le suivant : nombre de jeunes immigrés se sont repliés sur leurs valeurs propres. Ce constat a quelque peu faussé le débat au cours des années 80 : les problèmes de l'intégration et ceux de l'immigration furent systématiquement confondus.

## 2. Les enjeux politiques de l'enseignement de l'histoire

**Claude LELIÈVRE** nous rappelle qu'en France, l'enseignement de l'histoire est perçu comme un enjeu politique majeur. Depuis Jules Ferry, la perte de mémoire collective est considérée comme un danger national. Il faut se souvenir du projet politique à l'oeuvre dans l'enseignement de l'histoire au XIX<sup>ème</sup> siècle : il s'agissait de pérenniser l'Etat-nation triomphant en soudant citoyenneté et nationalité. Cela justifiait la valorisation d'une mémoire collective magnifiée. Aujourd'hui, le but des programmes d'histoire semble être de préparer les nouvelles générations à la citoyenneté européenne. Quoi qu'il en soit, la logique reste la même. **Dominique BAZART** partage pleinement ce point de vue. L'histoire enseignée aux enfants correspond pour elle à un projet politique et, par là même, à une démarche ethnocentrée. Libre à chacun de croire ou de douter qu'il puisse en être autrement. Quelle peut être la place d'une pédagogie d'intégration dans ce contexte?

## 3. Les enjeux pédagogiques et sociaux de l'enseignement de l'histoire

### a. Mémoire et histoire

La mémoire d'une communauté forme un ensemble mouvant qui est l'objet de toutes les passions et de toutes les distorsions. Pour **André HUSSENET**, il est important de ne pas lui laisser occuper toute la place. Il faut enseigner aux élèves leur histoire en termes prosaïques et scientifiques, dans le cadre de l'histoire universelle. Les programmes d'histoire doivent se faire l'écho du droit à la différence et donc du droit à la mémoire des élèves de toutes les origines. **Dominique BAZART** va dans le même sens lorsqu'elle propose d'aider les élèves à rationaliser leur histoire pour l'accepter. Cependant, l'idée de proposer aux élèves issus de l'immigration de réfléchir à leurs racines est sujette à discussion. Pour **Michel ROUSSEL** et **Patrick DABARON**, il faut reconnaître dans les programmes que la culture d'origine est distincte de la culture "commune". Le respect des racines s'impose parce que l'intégration ne peut pas être une assimilation. Pour d'autres intervenants de la salle, la demande pédagogique va dans le sens de la culture d'adoption. Le danger est réel d'enfermer les élèves issus de l'immigration dans une culture qui n'est plus la leur. En définitive, comme le dit Gérard Chauveau, l'idée serait de s'appuyer sur les racines pour les dépasser.

### b. Le rapport du singulier à l'universel

L'immigration mal vécue se caractérise par le sentiment de ne pas avoir sa place dans la société, de rester un être singulier ou une communauté à part. **Gérard NOIRIEL** insiste sur la nécessité - maintes fois soulignée - de resituer l'immigration dans les programmes scolaires comme partie intégrante de notre mémoire collective, processus universel et non particulier à l'histoire contemporaine française. C'est pourquoi **Dominique BAZART** recommande de revenir aux origines antiques de la civilisation "com-

mune” et de montrer comment celle-ci s'est formée de génération en génération au prix de multiples brassages de population. Cela revient à apprendre aux élèves à penser leur rapport à l'universel pour dépasser ce qui les sépare. Pour la même raison, des intervenants de la salle voudraient accorder une plus grande place à la préhistoire.

### c. Le rapport au temps

**Dominique BAZART** souligne que l'histoire personnelle des jeunes immigrés est souvent celle d'une rupture, le départ du pays d'origine. Cette rupture peut être traumatisante car elle modifie l'expérience du temps : pour certaines familles, il y aura toujours l'avant et l'après-départ. Le rôle de l'enseignement de l'histoire est donc de renouer le lien entre les générations. Il est essentiel que les élèves de toutes les origines s'approprient un rapport commun au temps. L'apprentissage des périodes historiques peut jouer à cet égard un rôle majeur en sensibilisant les élèves aux notions de continuité et de discontinuité historique.

## II. La culture à l'Ecole et l'émancipation intellectuelle

### 1. Enseigner une culture vivante

Pour **Emmanuel FRAISSE**, l'enseignement de la littérature souffre aujourd'hui d'un conservatisme qui touche autant les programmes que les méthodes d'évaluation. Les programmes obligent les professeurs à constituer des listes d'auteurs. Ces listes donnent aux élèves une idée non seulement rébarbative mais aussi faussement évidente de la littérature : ce qui devrait être un vivier n'est qu'un Panthéon. Seule la façon de lire ces textes peut alors évoluer. L'explication de texte, reste dominée par le modèle lansonien et ne laisse pratiquement aucune place à l'interprétation. Pourtant, la lecture, si on la déscolarise, peut être un formidable levier d'intégration. **Daniel DELAS** voudrait ouvrir les programmes à une littérature francophone dont la richesse est inexploitée. Le fait d'étudier un auteur africain peut habituer les élèves - issus ou non de l'immigration - à renverser le regard qu'ils portent habituellement sur les choses. Il s'agit de tuer "l'exotisme" discriminatoire et de sensibiliser les élèves à d'autres problématiques sociales.

**Madame CHANTERY**, inspectrice en Arts plastiques, abonde dans ce sens. Dans un environnement scolaire pluri-ethnique, les enfants ne peuvent pas se situer par rapport à un art-patrimoine trié d'avance pour eux. Donner sa chance à l'intégration, c'est transmettre une culture vivante en faisant vivre l'art dans tout ce qu'il a d'universel. Une vision patrimoniale de l'art ne peut qu'isoler davantage les élèves.

### 2. Apprendre à dire "je"

**Daniel DELAS** pense que l'enseignement de la littérature, au même titre que celui de l'histoire, a pour mission d'éduquer le sens de l'identité et de l'altérité. Lire et écrire des oeuvres de fiction de toutes les sortes y compris de "paralittérature", lire et écrire de la poésie y compris utopique et dénonciatrice dans la parole jouée chantée ou syncopée, du rap à la poésie performance, lui semble être un excellent exercice de la personnalité qui peut permettre aux élèves de s'oublier eux-mêmes pour trouver un "moi" élargi.

Une autre façon privilégiée d'affirmer son identité passe par la création artistique qui, pour **Magali CHANTEUX** permet la valorisation de soi par la connaissance de ses richesses propres. C'est ainsi qu'elle a demandé à ses élèves de sixième de réaliser une oeuvre plastique sur le thème "Qui sommes-nous?". Ce sujet aurait effrayé plus d'un adulte mais a été plutôt bien reçu par les enfants. Trois petites filles d'origine arabe ont décidé de travailler ensemble. Après avoir récupéré trois vieilles machines à écrire, elles

les ont peintes en dessinant une multitude de visages multicolores. Elles ont ensuite relié les machines entres elles par un fil. Au moment de présenter leur oeuvre, elles ont très bien su expliquer son sens : même si nos visages ne sont pas de la même couleur, nous pensons, agissons, communiquons. Ces résultats remarquables nous montrent toute la portée éducative que peut avoir la pratique artistique à l'école. Son but n'est pas d'acquérir forcément un niveau technique mais d'engendrer chez l'élève un questionnement. Il est important qu'il se découvre artiste avant de découvrir des oeuvres d'art, auxquelles il sera dès lors capable de s'identifier sur des critères personnels.

### 3. Apprivoiser le livre-objet

Dans le même esprit, **Joëlle KERAVEN**, enseignant le français, jugeant très regrettable le rejet du livre en tant qu'objet par l'immense majorité des adolescents en difficulté scolaire, a mené une expérience susceptible de conduire les élèves à apprivoiser le livre dès la classe de sixième tout en affirmant leur personnalité.

Dans un premier temps, elle a donc demandé à ses élèves de "fabriquer le livre qu'ils auraient aimé avoir écrit". Pour les élèves, c'était l'occasion de se mettre à la place de l'auteur, personnage publié donc public. Les enfants ont été ainsi amenés à se demander qui ils étaient pour la société et à se situer dans l'espace collectif. En confectionnant de toutes pièces un "vrai faux" livre, les enfants s'approprient l'objet : la littérature et l'écrit en général s'en trouvent légitimés. Par le travail manuel de l'enfant, le livre cesse d'être un objet intellectuel et scolaire. En favorisant l'échange généralisé des livres imaginaires, **Joëlle KERAVEN** a voulu que les enfants se rendent compte de leurs différences dans un esprit de tolérance. Dans un second temps, elle a demandé aux élèves de fabriquer un nouveau livre contenant cette fois-ci un court récit tiré de leur vie. Les enfants ont alors pu opérer une distanciation et une dé-dramatisation de leur existence. Ils ont surtout appris à "se dire aux autres" et à accepter ce que les autres disent. En définitive, **Joëlle KERAVEN** montre que lorsqu'on leur en donne le droit et les moyens, les enfants sont souvent disposés à se faire connaître et reconnaître en tant que personnes singulières.

**Gérard CHAUVEAU** en conclusion rappelle que l'école a pour tâche d'aider la jeune génération à s'intégrer dans le monde actuel et à s'émanciper sur le plan intellectuel. Cette table ronde participe de la nécessaire réflexion sur les savoirs à enseigner et leurs approches. L'enjeu est bien de donner le meilleur à ceux qui ont le moins et de faire des ZEP, de véritables zones d'activités intellectuelles.

## Table ronde n° 15 :

### Travail des élèves et apprentissage : un rapport qui ne va pas de soi

*Responsables* : Raymond OUZOULIAS (IEN) et Jean-Yves ROCHEX (maître de conférences à Paris 8).

#### **Problématique générale :**

Qu'est-ce qu'apprendre ? Que convient-il de faire pour cela ? Qu'est-ce que travailler en classe ? à la maison ? Quelles activités, quelles postures de travail, l'activité intellectuelle requiert-elle des élèves ? Les travaux de recherche, mais aussi l'expérience enseignante montrent que la réponse à ces questions est rien moins qu'évidente pour les élèves, et que nombre de ceux-ci, tout particulièrement ceux dont les familles sont les moins familiarisées avec l'univers et les formes scolaires, peuvent se leurrer durablement quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre et réussir à l'école. À mobilisation initiale équivalente, ces malentendus portant sur les postures et activités intellectuelles requises par l'appropriation des savoirs et de la culture peuvent, lorsque le fonctionnement de l'institution scolaire et les pratiques de ses professionnels ne permettent pas de les lever, voire lorsqu'ils contribuent à les créer ou à les renforcer, aboutir, par effet de cumul, à des situations, des parcours et des acquisitions scolaires très contrastés.

Mais les malentendus et l'opacité qui pèsent sur les situations et activités d'apprentissage ne doivent pas être cherchés seulement du côté des élèves ou de leurs familles. Ils existent également au cœur des pratiques enseignantes, des auxiliaires pédagogiques (tels que les manuels ou les diverses fiches pratiques ou ouvrages para-scolaires), ou encore des actions et dispositifs d'aide aux devoirs ou d'accompagnement scolaire. Ils peuvent faire que les diverses manières de "s'adapter" aux caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves d'origine populaire ou des élèves les plus en difficulté aillent à l'encontre des objectifs poursuivis et se révèlent bien moins démocratisants que ne l'espèrent ou ne le pensent leurs promoteurs. L'atelier a eu pour objectif de travailler, d'une part, à mettre en évidence, ces phénomènes de malentendus et d'opacité, d'autre part, à réfléchir aux pratiques les plus à même de les faire reculer, de permettre aux élèves de s'en déprendre et de se construire un autre mode de rapport au savoir et à l'apprentissage. Ce travail a porté sur divers contenus disciplinaires et divers niveaux d'enseignement. Il a permis d'interroger, à partir de ce point de vue, les rapports entre le caractère plus ou moins extraordinaire des actions et projets ZEP et l'ordinaire des pratiques de classe, tout comme les rapports entre ce qui se joue en classe et ce qui se joue, "après 16 h 30" dans les multiples activités et dispositifs d'accompagnement scolaire.

**Jean-Yves ROCHEX**, maître de conférences à l'université Paris 8, a présenté et développé cette problématique, en faisant part de travaux montrant que les modalités selon lesquelles les élèves interprètent les situations et activités d'apprentissage entrent pour une large part dans la construction de "l'échec" et de la "réussite" scolaires, et dans la production des inégalités sociales dans l'accès au savoir. À mobilisation initiale équivalente, existent chez les élèves d'importants malentendus quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre qui peuvent les détourner durablement de la voie de

l'apprentissage, et contribuer à produire échec et ressentiment.

Différents types de malentendus peuvent être rapidement évoqués :

Le premier oppose schématiquement les élèves qui pensent que " pour apprendre, il faut être sage et écouter la maîtresse " à ceux qui pensent qu'il faut, pour cela, " écouter la leçon ". Pour les premiers, qui sont souvent les élèves les plus "en difficulté", le travail intellectuel, les activités d'apprentissage et les contenus qu'ils permettent d'élaborer, ne sont guère perçus comme tels et disparaissent derrière l'effectuation des tâches et exercices scolaires et la conformité aux rituels de la classe ou du cours. Le travail requis par l'apprentissage semble se réduire pour ces élèves au suivi des consignes scolaires et à l'observance des règles de comportement : se comporter correctement, faire ses devoirs, venir en classe, y avoir le matériel demandé, etc. On constate dès l'école élémentaire la difficulté de nombre de ces élèves à percevoir qu'il existe une spécificité des contenus d'apprentissage et des disciplines scolaires (la grammaire, les mathématiques...) qui transcende la diversité et la succession des exercices et des moments qui font le quotidien de la vie de la classe. Les seconds, en revanche, qui sont souvent en bien meilleure situation scolaire, perçoivent peu ou prou que les contenus et les objectifs cognitifs visés excèdent les tâches et exercices scolaires ; ils s'interrogent sur les principes qui sous-tendent ces tâches et exercices, et peuvent dès lors donner à leur activité un sens cognitif qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de routines et d'exigences comportementales.

Le second type de malentendu tient au rapport au langage et au monde. Pour nombre d'élèves en difficulté, le langage, tout comme le savoir, est une pratique qui s'ignore comme telle, qui s'oublie dans son fonctionnement pour se fondre dans les actes, les événements et les situations. Faute d'être objet de pensée, le langage ne peut guère être reconnu comme outil de pensée. Plus généralement, on trouve très souvent chez les élèves en difficulté une sorte d'illusion de transparence et d'immédiateté du réel aux mots ou au langage, aux concepts et aux théories, du dit au dire, du vécu ou de l'expérience, de l'anecdote ou du témoignage, aux formes langagières, discursives, artistiques, etc., qui permettent de les signifier, de les interroger et de les penser. Cette illusion de transparence et d'immédiateté est solidaire d'une conception implicite, selon laquelle le dire, le vrai ou le beau ne seraient pas problématiques, ne seraient pas le produit d'un travail, d'une construction, d'une élaboration, mais relèveraient de la seule découverte, de la révélation (au sens quasi photographique) ou de l'expression d'un déjà là qui ne demanderait qu'à se dévoiler, qu'à apparaître à un regard ou à un esprit qui ne pourraient dès lors faire qu'y acquiescer.

Le troisième type de malentendu tient au fait que les élèves pour lesquels l'opacité est la plus grande quant à l'activité et aux contenus d'apprentissage sont les élèves qui s'avèrent les plus dépendants, non seulement de l'intervention mais de la personne de l'enseignant. Le manque de clarté cognitive va ainsi très souvent de pair avec une hypertrophie de la dimension interpersonnelle et intersubjective de la relation pédagogique et des enjeux de reconnaissance identitaire imaginaire, ce au détriment de la distinction nécessaire entre le rôle ou la fonction d'enseignant et la personne qui les incarne et du travail d'élaboration symbolique qui caractérise plutôt les élèves pour lesquels l'expérience scolaire est une réelle expérience d'appropriation de savoirs et de développement culturel et personnel.

Bien évidemment, ces types de malentendus ne sont pas propres aux élèves ou à leurs familles. On les rencontre, sous d'autres formes, lorsqu'on s'intéresse au rapport au savoir et au langage de certains enseignants, ou encore dans nombre de manuels courants ou d'auxiliaires pédagogiques dont il est fréquemment fait usage dans les classes. De plus ils peuvent se trouver renforcés par certains discours, prescriptifs ou incitatifs et certaines pratiques visant à adapter contenus et modes de travail pédagogique aux caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves d'origine populaire. Faute de place, nous n'évoquerons que trois de ces modes d'adaptation dont les effets s'avèrent très souvent aller à l'encontre des objectifs visés :

- le souci de simplification, qui aboutit trop souvent à ne plus proposer aux élèves que des tâches

morcelées, fermées et "de bas niveau", lesquelles peuvent leur permettre d'obtenir des notes satisfaisantes sans pour autant leur permettre de construire des connaissances réelles ni d'accéder à des activités plus exigeantes cognitivement, telles que les mises en relation, les changements de point de vue, etc. ;

- la minoration du travail d'écriture exigé des élèves, ou sa mise en œuvre sur les seuls registres de l'expression ou du ludique, ou encore à partir des seuls genres narratifs, au détriment d'autres usages et d'autres genres plus productifs pour permettre aux élèves de se saisir de l'écriture comme outil de pensée ;

- le recours à des mises en situation jugées plus motivantes, attractives ou ludiques des contenus et activités d'apprentissage conduit parfois à des pratiques dont la pertinence est pour le moins problématique eu égard aux contenus visés et à la crédibilité des situations de classes plus "ordinaires", le souci de faire que la norme propre aux apprentissages et à leurs contenus ne soit plus imposée mais apparaisse comme attractive l'emportant sur celui de faire qu'elle advienne comme nécessaire dans le cours du travail et de l'activité de l'élève et du groupe classe.

**Raymond OUZOULIAS**, IEN du Val-de-Marne et responsable de la ZEP d'Orly-Choisy, se propose ensuite d'interroger les pratiques et les dispositifs d'aide aux élèves au regard de leur travail cognitif.

Le premier travail de réflexion proposé porte sur les résultats obtenus par les élèves de ZEP aux épreuves nationales d'évaluation subies en classe de 6ème. Si l'on considère ces résultats au-delà des moyennes globales et de leurs écarts aux moyennes nationale ou académique, on peut se rendre compte que les items correspondant à des tâches partielles, "de bas niveau", pouvant être accomplies de manière satisfaisante par la simple mise en œuvre de routines et d'automatismes, sont réussis dans des proportions voisines par les élèves de ZEP et par les élèves hors ZEP. L'écart entre les uns et les autres devient en revanche beaucoup plus important, au détriment des premiers, lorsqu'on a affaire à des tâches beaucoup plus complexes. Il est par exemple très important dans les épreuves de français, concernant le traitement des anaphores. On peut se demander si ces différences constatés quant aux écarts ZEP/hors ZEP sont dues aux seules caractéristiques des élèves, et si elles ne sont pas exacerbées par des pratiques enseignantes qui, en ZEP, seraient exagérément focalisées sur l'entraînement et la vérification d'automatismes, de routines et de tâches plus facilement accessibles aux élèves mais de moindre "productivité" cognitive et culturelle.

La réflexion porte ensuite, à partir d'exemples de situations d'enseignement-apprentissage observées dans des classes de différents niveaux et concernant différents domaines disciplinaires, sur les malentendus entretenus ou engendrés dans de telles situations. En effet, alors que ces situations réelles se fondent toutes sur une volonté affirmée des professionnels d'aider les élèves dans leur travail et leur appropriation de savoirs et de compétences, et sur un engagement et un travail important de préparation et de réflexion, les caractéristiques du travail de certains élèves (en particulier ceux que l'on souhaitait le plus aider) révèlent des fonctionnements, démarches et attitudes qui, soit ne requièrent qu'un travail mécanique, soit éloignent les élèves les plus en difficulté du travail cognitif que les "bons" élèves effectuent, soit réfèrent à des compétences pratiques ou notionnelles pertinentes et performantes dans des situations de vie quotidienne, mais inadaptées aux situations d'apprentissage scolaire. Ainsi le souci de conduire tous les élèves à réaliser la production attendue conduit parfois à mettre en place des procédures d'aide qui évacuent de fait toute activité réelle d'apprentissage pour ceux qui en auraient le plus besoin. De même, la volonté de rapprocher les situations d'apprentissage du vécu des élèves et la prééminence des discours narratifs peuvent constituer des freins, voire des empêchements à l'activité intellectuelle. Enfin, le souci de faire s'exprimer les élèves sur leur production peut conduire à en occulter les dimensions cognitives et à ne centrer les échanges que sur les résultats formels du travail de chacun.

En conclusion, l'étude de manuels de sciences d'usage extrêmement courant montre que ces ambiguïtés et malentendus ne sont pas l'apanage des élèves ni celui des pratiques enseignantes, puisqu'on peut également les débusquer dans les manuels et auxiliaires pédagogiques. Un seul exemple : celui de chapitres consacrés à la digestion dans deux manuels de biologie publiés chez le même éditeur, et dont certains auteurs sont communs, le manuel de CM 2 et celui de 6ème. Dans le manuel de CM 2, on raconte la science, et les textes utilisés sont quasi exclusivement des textes narratifs, qui, de même que les schémas qui les accompagnent, donnent une représentation anthropomorphique de la digestion et du trajet des aliments. Dans celui de 6ème, textes et schémas sont d'un tout autre genre ; ils ont une visée descriptive et analytique et donnent une tout autre représentation de la digestion. Aux élèves qui passent d'une classe à l'autre de négocier le passage d'un type de pratique langagière et d'un type de "représentation scientifique" à un autre, et de le faire seuls s'ils n'y sont pas aidés efficacement à la maison, et si leur enseignant de 6ème présuppose, comme le manuel qu'il utilise, ce qui n'a pas été acquis ni enseigné à l'école élémentaire.

**Sylvie CÈBE** (Université de Provence) et **Roland GOIGOUX** (IUFM d'Auvergne et CNRS-Paris VIII) présentent ensuite leurs travaux de recherche sur le travail des maîtres à l'école maternelle. Ces travaux montrent que les malentendus entre élèves et enseignants peuvent être très précoces. Les choix pédagogiques et didactiques opérés par les maîtres reposent en grande partie sur les représentations qu'ils ont de l'origine des difficultés des élèves. Or toutes les hypothèses ne se valent pas, et certaines conduisent les enseignants à mettre en œuvre des pratiques qui peuvent s'avérer contre-productives du point de vue du développement intellectuel et de l'acquisition de connaissances spécifiques, parce qu'elles ne prennent pas en charge les difficultés fonctionnelles et langagières des élèves les moins performants.

Attribuant souvent l'origine des moindres performances de leurs élèves à un manque de stimulation dans le milieu familial, les maîtres de l'école maternelle ont dès lors tendance, dans une perspective compensatrice, à privilégier la variété et le nombre des expériences, l'exploration libre et l'action manipulatrice. Mais, trop souvent, l'absence de régularités dans les situations ainsi mises en œuvre conduit au contraire les élèves à centrer leur attention sur le "faire", sur la performance et le résultat de leur action, au détriment de la compréhension et de la redescription de leur activité et de leur fonctionnement cognitif.

Une autre hypothèse (compatible avec la première) impute les difficultés des élèves à un manque de motivation pour l'école et ses apprentissages. D'où des démarches pariant sur le ludique pour accroître l'intérêt et la motivation des élèves et rendre les situations et les activités plus attractives. De telles démarches sous-entendent fréquemment, de manière implicite ou explicite, que le plaisir ne peut guère se trouver du côté des apprentissages et que les élèves ne peuvent pas avoir pour projet d'apprendre. Elles peuvent également être pensées et mises en œuvre au détriment du souci de pertinence didactique et de clarté cognitive : tout se passe comme si les apprentissages devaient se construire incidemment, presque à l'insu des élèves. À trop "ruser" ainsi, le risque est grand d'empêcher les élèves de construire les représentations adéquates sur les activités cognitives qui sous-tendent un apprentissage efficace.

Dans leur très grande majorité, les enseignants de maternelle considèrent la "socialisation" comme un pré-requis à la construction des compétences, un préalable à l'apprentissage. Les observations de classe montrent que nombre d'enseignants peuvent mettre en œuvre des modes de régulation cognitive pertinents et efficaces avec les "bons" élèves, mais se limiter, concernant les élèves en difficulté, à des modes d'intervention et de régulation qui se situent sur le seul registre comportemental externe (regarde, suis, écoute...), au risque de transmettre ou de renforcer des conceptions erronées de ce qui est nécessaire à l'apprentissage, au risque que le contrôle externe de l'attention et du comportement rende les élèves dépendants, passifs, voire opposants, renforce leur intérêt pour la performance plutôt que pour leur fonctionnement et le plaisir d'apprendre.

L'école maternelle dispose d'une marge de manoeuvre dans la lutte contre les inégalités, qu'elle est loin d'avoir totalement explorée. Loin de préconiser un retour à des "pratiques traditionnelles", les intervenants plaident pour la nécessité de faire du développement des compétences cognitives et langagières une priorité dès l'école maternelle, et présentent des pistes de travail, des modes de faire, expérimentés en classe et basés sur des conceptions didactiques et développementales de la nature des difficultés des élèves.

**Aline ROBERT** (IUFM de Versailles) présente ensuite quelques exemples de difficultés et d'expériences concernant l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques dans des classes difficiles de collège, et dans lesquelles la recherche d'une certaine pluralité des activités intellectuelles des élèves s'oppose au remède trompeur d'une simplification abusive.

La demande de certains élèves, le souci de s'adapter à leurs difficultés, peuvent entraîner l'enseignant de mathématiques à une simplification de son enseignement. Il peut ainsi être amené à ne plus proposer que de petits exercices, très découpés, fermés, comportant un calcul ou un dessin faciles à faire, faisant fonctionner une seule chose à la fois, toujours de la même façon. La tâche est alors apparemment bien définie, elle permet aux élèves de produire un résultat et d'obtenir, au moins dans un premier temps, de bonnes notes. Mais cette simplification s'avère être un remède à court terme, qui risque de priver les élèves de moyens nécessaires pour construire leurs connaissances, notamment parce qu'on a pu ainsi creuser l'écart entre ce qu'il faut faire, ici et maintenant, et ce qui devrait en résulter en termes d'apprentissage.

C'est qu'en effet les mises en relation, même très limitées, entre des connaissances proches sont fréquentes dans les mises en fonctionnement nécessaires en mathématiques. Pour reconnaître une figure connue dans un dessin, il faut bien disposer dans sa tête de plusieurs représentations en même temps, et en choisir une ; il faut aussi pouvoir faire varier légèrement les connaissances dont on dispose pour appliquer un théorème dans des contextes différents, avec des notations modifiées par exemple. Seulement, pour que les élèves arrivent à ce fonctionnement, encore faut-il qu'ils s'y exercent, quitte, en revanche, à leur expliciter ce qui est attendu et ce qui est en jeu.

Plus, c'est vraisemblablement grâce à des changements de points de vue, à des variations dans les mises en fonctionnement que les élèves apprennent en mathématiques, en compensant par une construction de connaissance un certain déséquilibre cognitif. Un des rouages essentiels de la conceptualisation en mathématiques est en effet la dialectique contextualisation/décontextualisation (entre théorème et applications), et cela s'acquiert en favorisant la multiplicité des rencontres avec cette dialectique. Il y a là une contrainte cognitive forte, qui s'oppose à la simplification, un passage obligé des acquisitions par une sorte de "marche en canard" interdite par une trop grande simplification qui amène une linéarisation pauvre et stérilisante des parcours, et pour laquelle l'hétérogénéité des classes peut être d'un apport précieux.

Mais comment faire pour ne pas trop simplifier ce qui est proposé aux élèves en classe, pour ne pas renoncer à l'exigence ? Beaucoup d'enseignants de mathématiques, travaillant ensemble dans des classes difficiles de collège, parviennent à des conclusions assez analogues, indépendamment de ce qui précède : l'importance de proposer des activités non ordinaires, extraordinaires donc, qui servent tout simplement à obtenir ce qui se passe sans cela dans une classe "ordinaire", et qui permettent d'échapper à la tentation de la simplification : jeux mathématiques, échanges avec des élèves d'autres classes, invention d'énoncés à se poser en colle entre élèves, production par les élèves d'écrits destinés à être exposés ou échangés, etc.

Un certain nombre de leviers sont ainsi combinés de manière très variée, voire implicite, dans les classes

et se retrouvent fréquemment dans les activités évoquées ci-dessus. C'est sans doute là que peuvent se retrouver chercheurs et enseignants, dans un travail sur des leviers de ce type, préconisés sur la base de résultats et de questions de recherche, mis en œuvre et gérés effectivement en classe par les enseignants. Citons quelques-uns de ces moyens, rencontrés en classe de mathématiques, qui peuvent être mis en œuvre dans des situations et activités "extraordinaires", et semblent adéquats à surmonter, sans simplifier, certaines difficultés :

- les bilans, oraux et/ou écrits, individuels et/ou collectifs, sortes d'intermédiaires entre les actions des élèves et les notions plus décontextualisées, permettent de créer des représentations mentales intermédiaires, d'anticiper sur les étapes suivantes. Ils peuvent sans doute être plus facilement initialisés à partir d'activités "extraordinaires" où l'on a besoin de faire le point, face au nouveau.
- les explicitations de tous ordres, individualisées s'il le faut, systématiques, portant sur les attentes, sur les méthodes, peuvent permettre de clarifier des implicites quelquefois insoupçonnés des enseignants.
- le travail d'écriture et de formulation sur des tâches non triviales peut être valorisé et/ou rendu nécessaire aux yeux des élèves dans certaines situations "extraordinaires".
- les échanges mathématiques, oraux ou non, entre élèves, et entre élèves et enseignants, peuvent également être facilités par des situations "extraordinaires" où les réels enjeux externes forcent les réticences à "se montrer", ou à faire des efforts jugés à l'avance inutiles ou gratuits, par exemple pour se faire comprendre et donc pour comprendre soi-même.

Ces moyens, qui prennent appui sur de l'extraordinaire pour produire de l'ordinaire sur le plan des apprentissages, visent en fait à mettre en œuvre des activités qui facilitent le passage des élèves de l'action aux représentations, et des représentations à la conceptualisation visée. Ils peuvent contribuer à provoquer des apprentissages, s'ils sont intégrés à un ensemble cohérent, s'ils ne sont pas trop épisodiques, trop extraordinaires, eux !

**Anne BARRÈRE** (Lille III-IUFM du Nord-Pas-de-Calais) fait ensuite part des apports d'un travail de sociologie du travail scolaire qui n'entre pas dans l'analyse cognitive des processus d'apprentissage, mais examine, en amont, les conditions et les pratiques réelles de travail des élèves, et, en aval, les réponses que leur donne l'institution scolaire. Un tel travail permet ainsi d'explorer certains écarts entre les pratiques des élèves et les demandes de l'institution, de repérer dans ces dernières certaines opacités, et de comprendre comment les uns et les autres se transforment en épreuves ou au contraire en stimulations sur la voie des apprentissages. Il permet sans doute de situer au collège le début d'un processus de "désajustement du travail scolaire", les élèves étant alors de plus en plus nombreux à rater un devoir ou un travail à la préparation desquels ils avaient consacré beaucoup de temps.

Le travail scolaire peut être analysé selon quatre dimensions, de la plus objective à la plus subjective :

- le volume de travail demandé au collège apparaît extrêmement variable, les pratiques des élèves accroissant encore cette hétérogénéité. Du coup, les élèves sont très diversement initiés aux problèmes d'organisation du travail scolaire, qui supposent, d'une part, un certain rapport au temps, d'autre part, une capacité à trouver "sa" manière de travailler (la leçon "apprise par cœur" à l'oral à l'école élémentaire devant peu à peu céder la place à des pratiques plus écrites).
- la scolarité au collège se caractérise par une certaine complexification du travail scolaire qui se traduit pour certains élèves par une difficulté à en comprendre les normes : on peut apprendre, travailler, parfois même beaucoup, sans pour autant réussir ; le degré de formalisation attendu est plus grand (plans, méthodes) ; exprimer une opinion ne signifie pas forcément la même chose pour les élèves que pour les enseignants. Du coup, la difficulté à s'auto-évaluer et à comprendre ses résultats grandit, d'autant plus que les enseignants n'adoptent pas des échelles de notes identiques selon le niveau des classes, ce que les élèves éprouvent souvent comme de l'incohérence.

- la motivation au travail est une composante aussi problématique que déterminante de la réussite au collège. Face à tout ce qui la rend problématique, les élèves dans leur majorité réagissent selon deux grandes logiques : par un instrumentalisme scolaire, qui fait mesurer les investissements en fonction de l'importance des matières (appréciée à partir de leurs coefficients au brevet, par exemple), et par une importance extrême accordée à la relation avec l'enseignant, dont "l'écoute" et la reconnaissance sont davantage valorisées que la technicité pédagogique.

- enfin, le rapport au travail est toujours un rapport à soi, cet aspect subjectif étant littéralement envahi au collège et au lycée par le rapport au verdict scolaire. Celui-ci est d'autant plus problématique que l'évaluation de la performance se confond avec celle de la personne, et que le rapport au travail est pris en otage par les logiques de susceptibilité adolescente, lorsqu'il s'agit de garder ou de ne pas perdre la face bien plus que d'apprendre. Ne pas travailler peut alors être un moyen de se protéger subjectivement, de ne pas se risquer à l'évaluation de soi par l'intermédiaire de son travail.

"À force de travailler, tu réussiras", dit l'institution à l'élève. Pourtant, dans la pratique, la plupart des élèves vivent des situations inverses : soit que, faute de maîtrise suffisante des normes du travail scolaire, leurs efforts demeurent improductifs, soit que les différences de niveau entre les classes ou les ajustements d'échelles de notes leur donnent l'impression d'une réussite facile. Cette tension entre discours et pratique vient couronner la diversité des expériences de travail au collège, dont l'analyse permet d'anticiper à bien des égards la manière dont sera assumé le passage au lycée.

Dernier intervenant, **Patrice BIRBANDT**, IEN et ancien coordonnateur pédagogique du CEFISEM de Nancy-Metz, interroge les divers dispositifs d'accompagnement scolaire qui se sont multipliés depuis une dizaine d'années dans les quartiers dits défavorisés, à ou aux côtés de l'école. Fréquemment mis en place par le milieu associatif, ces dispositifs se situent au carrefour de deux préoccupations majeures des pouvoirs publics : la gestion du Social et celle du Scolaire. Au point qu'on ne sait plus toujours s'ils contribuent à gérer des difficultés sociales avec des réponses scolaires, ou inversement à gérer des difficultés scolaires à l'aide de réponses sociales.

Sur le terrain, deux cas de figure peuvent s'observer :

- un accueil péri-scolaire privilégiant l'occupationnel et le récréatif, évaluant son efficacité à l'importance du nombre d'enfants fréquentant la structure, semble correspondre à une logique de gestion du social avec du scolaire. Ce surtout lorsque ces actions s'affirment explicitement comme moyens d'encadrer des enfants supposés livrés à eux-mêmes et dont les parents auraient largement ou totalement "démissionné" ou seraient considérés comme incapables d'apporter le moindre soutien à leurs enfants.

- inversement, quand un établissement scolaire propose au secteur associatif la prise en charge d'élèves désignés en échec grave sans avoir, au préalable, utilisé les moyens mis à sa disposition par l'institution (diversification et mise en œuvre d'actions de remédiation internes à l'Éducation nationale), on peut légitimement s'interroger sur le rôle dévolu aux intervenants de l'accompagnement scolaire. Tout se passe comme si, se jugeant incapable de gérer l'hétérogénéité culturelle, sociale et cognitive des élèves, l'école confiait à son environnement une partie de son public, voire de ses missions.

Si donc l'accompagnement scolaire peut apparaître comme une réponse problématique à deux vraies questions, celle de l'accompagnement social et celle de l'intégration scolaire, au point de ne plus être parfois qu'un "mot-valise fourre-tout", doit-on pour autant en condamner le principe et remettre en cause son existence ? Sans doute pas, à la condition expresse cependant que ces actions et dispositifs soient véritablement au service de l'acte d'apprendre.

Pour réfléchir en ce sens, **Patrice BIRBANDT** propose la notion de "comprentissage" comme la plus adaptée à l'accompagnement scolaire : le comprentissage est une conception de l'apprentissage qui refu-

se la simple mémorisation-restitution d'informations déclaratives et le simple automatisme procédural. Elle privilégie la construction du sens en multipliant et en diversifiant les interactions entre l'objet de savoir et le sujet qui apprend. Il présente trois outils expérimentés en ZEP, visant l'atteinte d'objectifs psycho-affectifs, sociaux et cognitifs constitutifs de l'acte d'apprendre : le carnet de compliments contribuant à la construction d'une image positive de soi ; la boîte à bonheurs/malheurs visant à favoriser l'expression de soi dans un espace de parole institué et à renforcer la cohérence entre les différents lieux d'apprentissage ; le brevet d'étudiant, visant à la construction d'attitudes propres au développement de l'autonomie, de la responsabilisation, de la coopération, du respect des règles de vie, et de la pratique de l'évaluation formatrice.

Pour conclure, à partir de l'apparition récente des aides-éducateurs, **P. BIRBANDT** s'interroge sur les conditions qui pourraient permettre l'émergence d'un nouveau métier, celui d'accompagnateur scolaire.

## Table ronde n° 16 :

### Quels repères pour maintenir quelles exigences ?

*Responsables* : Martine SAFRA (inspectrice Générale de l'Education Nationale) et Katherine WEINLAND (inspectrice Générale de l'Education Nationale).

#### I. Introduction

**Martine SAFRA** souligne en introduction que la corrélation statistique entre l'origine sociale et l'échec scolaire n'est pas systématique. Il n'y a donc pas de déterminisme en la matière. Dans les ZEP, la proportion d'élèves excellents est la même qu'ailleurs. Le problème est plus l'hétérogénéité des classes et la concentration d'enfants en réelle difficulté.

Pour gérer cette hétérogénéité, on peut être amené à mettre en place des pédagogies faisant oublier les objectifs. Or ceux-ci sont les mêmes qu'ailleurs : il s'agit de permettre la réussite scolaire et non de créer des ghettos. Comment ne pas perdre de vue cet objectif général tout en tenant compte des spécificités des ZEP ?

#### II. En quoi les programmes d'enseignement peuvent-ils aider les élèves en difficulté ?

##### 1. L'expérience d'un professeur

**Madame ALAMI**, professeur de français, explique que le programme, " c'est ce qui reste lorsque l'on a tout oublié ". Elle travaille pour développer le plaisir de lire chez ses élèves. Elle refuse de faire de la littérature " bas de gamme " : enseigner le Cid ou Homère à Montfermeil, c'est possible. Les élèves apprécient que l'on soit aussi exigeant pour eux que pour les autres. La discipline est indispensable car il est important que les élèves aient des règles de conduite sur lesquelles ils puissent s'appuyer pour apprendre. **Madame ALAMI** travaille de façon décloisonnée. Elle enseigne l'orthographe, la grammaire et l'étude de textes en même temps. Elle apprécie que les programmes aillent dans ce sens et s'appuient sur les pratiques des enseignants. Elle ancre ses cours dans le concret en montrant à ses élèves que pour se faire comprendre, il faut savoir bien écrire.

##### 2. Peut-on respecter les programmes ?

Parmi les enseignants présents à l'atelier, certains estiment qu'il est difficile de respecter les programmes. Ils préfèrent s'assurer de la bonne compréhension par leurs élèves des leçons enseignées plutôt que forcer artificiellement l'allure et terminer l'année en sachant qu'une bonne partie de ce qui a été enseigné n'a pas été compris. Quelques uns déplorent un manque de moyens et souhaiteraient davantage d'heures ou des possibilités d'effectuer davantage de travail en petits groupes.

Toutefois, la plupart des participants à l'atelier estiment que le respect des programmes est à la fois souhaitable et possible. **Monsieur BERNARD** rappelle qu'il est légitime que l'Etat exige de ses citoyens un

savoir minimum. Pour lui, les savoirs peuvent être catégorisés en trois sous-groupes : les savoirs automatiques (déchiffrage, connaissance des codes de la lecture...), qui garantissent un minimum d'autonomie dans la société ; les références communes, partagées par tous les citoyens, qui les rapprochent les uns des autres ; et la culture individuelle, qui nous distingue des autres. L'importance respective des deux derniers types de savoirs a varié au cours des siècles. Aujourd'hui, l'accent est mis sur les connaissances individuelles, qui nous différencient. Or si l'on souhaite intégrer des enfants venant d'horizons différents, il faudrait au contraire insister sur les savoirs qui nous rendent semblables, c'est-à-dire sur la culture commune qu'incarnent les programmes.

Encore ne faut-il pas confondre programme et table des matières des manuels de cours ! **Eric LOUIS**, professeur de lettres, regrette que la lecture des programmes ne soit souvent pas suffisamment réfléchie. Les disciplines ne doivent pas être enseignées pour elles-mêmes, mais comme un point d'appui permettant d'acquérir les savoirs fondamentaux. **Madame CENAT** et **Katherine WEINLAND** sont du même avis et expliquent que le programme constitue un cadre de référence dans lequel le professeur dispose d'une réelle liberté pédagogique pour faire passer des notions essentielles. Ce point est repris par de nombreux participants, qui insistent sur le fait que le programme constitue une démarche plus qu'un contenu à enseigner.

Certains regrettent toutefois la faible lisibilité des programmes. Ils proposent de mettre en place des référentiels de compétences qui prendraient leur place. **Madame WEINLAND** estime que les programmes actuels tendent à se rapprocher de ce concept mais qu'il est sans doute un peu tôt pour abandonner la notion de programme au profit des référentiels de compétences en classes de 6ème et de 5ème.

### 3. Doit-on enseigner différemment en ZEP ?

Tous les participants rejettent l'idée d'un enseignement au rabais où les exigences seraient abaissées pour s'adapter au niveau supposé des élèves. Un professeur d'histoire explique que cette exigence motive l'élève et le pousse à se dépasser. **Martine ALAMI** souligne le danger d'une conception simpliste qui opposerait le brillant élève au trublion. Même si les professeurs enseignant en ZEP sont face à des enfants parfois peu socialisés, ces derniers ne sont pas tous passifs ou tapageurs !

Tenir compte de leur environnement social, c'est avant tout travailler avec leurs parents. 80 % des parents viennent aux réunions organisées par le collègue Jean Jaurès. Cela motive les enfants car cela leur montre que leurs parents s'intéressent à eux. En tout état de cause, le professeur doit se rappeler qu'il n'est pas seul face à sa classe. De la gardienne au chef d'établissement, chacun a un rôle à jouer dans la réussite de l'enfant.

S'il n'est pas question d'abaisser les exigences, il est important d'adapter sa démarche au parcours de chacun et de trouver des voies originales pour enseigner. C'est ce qu'un des participants a appelé "la pédagogie du détour". Un professeur présente ainsi sa méthode pour présenter le concept d'adjectif qualificatif. Il demande à sa classe de fabriquer des masques et d'en rédiger un petit descriptif. Le lendemain, les élèves doivent retrouver les masques qui correspondent aux descriptifs en question. Dans certains cas, cela s'avère impossible car il manque des adjectifs qualificatifs permettant de préciser l'aspect du masque. Les élèves touchent alors du doigt le rôle et l'importance de l'adjectif qualificatif.

Un autre directeur d'établissement raconte qu'il a organisé un "rallye pédagogique". Les élèves de son établissement, situé en ZEP urbaine, ont passé une journée dans la nature où ils ont, grâce à un jeu de

piste, fait des mathématiques, du français, etc. en s'amusant.

Un autre exemple de démarche originale est donné en fin d'atelier par **Monsieur BLACHE**, instituteur en CM1 et CM2 et coordonnateur d'une ZEP en sciences et technologie à Marseille. Il explique qu'un outil particulier y a été développé afin d'assurer un suivi individualisé des élèves malgré les changements fréquents de l'équipe professorale. Cet outil, une mallette pédagogique propre à chaque élève, permet de faire face à l'hétérogénéité importante des élèves et d'assurer la continuité de leur suivi. Au départ, il s'agissait surtout de mallettes d'activités. Elles se sont transformées en des mallettes d'illustration de compétences. Aujourd'hui, elles constituent une boîte à outils très utiles aux enseignants et permet d'intégrer facilement les nouveaux instituteurs dans les équipes.

Il est donc essentiel de se focaliser sur les élèves et leur parcours individuel plutôt que sur les livres. **Monsieur LOUIS** affirme qu'il n'est pas aussi inquiet que les chercheurs qui prétendent que les ZEP se situent trop dans le péri- ou le parascolaire. Pour lui, la pédagogie du détour est un excellent exemple du caractère novateur et pertinent de l'enseignement dans les ZEP.

## **II. Le point de vue de Dominique MILLET, directeur d'IUFM**

### **1. Des conceptions différentes qu'il faut savoir réconcilier**

**Dominique MILLET** constate qu'à la question du maintien des exigences, la réponse est unanime : chacun rejette l'éducation au rabais, la fracture sociale et la tentation du communautarisme. Toutefois, il existe des clivages importants entre experts sur un grand nombre de points concernant les ZEP. Faut-il privilégier les programmes nationaux ou se focaliser sur la capacité individuelle ? Faut-il une progression uniforme de la classe ou la création de groupes de niveaux ? Faut-il que l'école soit le temple de la culture ou qu'elle s'ouvre sur la société ? L'école est-elle le lieu de l'instruction ou celui de l'éducation ? etc., etc.

Le problème est qu'il n'est pas facile de trancher car chaque conception a ses avantages et ses inconvénients. En outre, bien souvent, une action entreprise dans un sens ou dans l'autre génère des effets pervers qui aboutissent à l'opposé du but recherché. Pour palier ce risque, il ne faut pas tomber dans un technicisme pédagogique qui s'efforcerait de prendre en compte tous les paramètres afin de mieux maîtriser les projets. La seule solution est de prendre du recul et de se placer à un autre niveau.

### **2. Les faits sont plus importants que les paroles**

L'important n'est pas ce que l'on dit, mais ce que l'on fait. Par exemple, puisque tout le monde affirme que les exigences sont les mêmes en ZEP qu'ailleurs, pourquoi le profil des professeurs y est-il différent ? Alors que dans les établissements "bourgeois", le corps professoral est stable et présente donc plusieurs années d'ancienneté, dans les ZEP, il est généralement jeune et change fréquemment. Il y a là une inégalité de fait. De même, une étude a montré que les activités d'éveil pratiquées dans les établissements des beaux quartiers portaient surtout sur la manipulation et la fabrication d'objets techniques alors que les établissements situés dans des quartiers défavorisés privilégient les activités d'expression. Or la manipulation d'objets techniques favorise la construction de la logique hypothético-déductive, qui constitue le principal critère sur lequel les élèves sont jugés tout au long de leur scolarité.

### 3. L'élève est une fin en soi

Il faut adopter un point de vue éthique. L'élève doit comprendre que si on lui demande d'apprendre à l'école, c'est parce que l'on souhaite qu'il puisse bénéficier d'une culture commune qui constitue un bien précieux auquel il a droit.

Il est également important de considérer l'élève comme quelqu'un de capable. En effet, on ne peut passer un contrat que si l'on a une personne capable en face de soi.

Enfin, il est important que l'élève sache que s'il ne parvient pas à accomplir tout ce que son professeur attend de lui, ce dernier lui conserve sa confiance et son respect.

Ce triple message est essentiel ; malheureusement, ce n'est pas celui qui est délivré aujourd'hui.

## III. Evaluation et sens de l'évaluation

### 1. L'évaluation formative

En introduction à cette partie du débat, **Katherine WEINLAND** rappelle l'importance de l'évaluation. Elle s'interroge sur la forme à privilégier en ZEP : l'évaluation formative, l'évaluation sommative ou une articulation entre les deux ? A cette question, un professeur de biologie répond en décrivant sa propre pratique. Elle n'effectue aucune évaluation sommative en 6ème. Au début de l'année, elle distribue à ses élèves des fiches sur lesquelles ils doivent inscrire tout au long de l'année ce qu'ils ont appris, grâce aux cours mais aussi grâce aux autres. Elle fait travailler ses élèves en binômes ou trinômes, de préférence hétérogènes, c'est-à-dire mêlant bons et mauvais élèves. Elle n'introduit l'évaluation sommative qu'à partir de la 4ème afin de préparer ses élèves au BEPC.

Un autre exemple d'évaluation formative est donné par **Madame KADOUCH**, qui souligne que lorsque l'on change l'évaluation, on change en même temps les pratiques pédagogiques. Au niveau de son collège, une réflexion a été menée sur cet thème. Tous les quinze jours, par demi-groupe, les élèves ont une heure de cours supplémentaire au CDI. Au cours de cette heure, l'enseignement et l'évaluation prennent une forme différente. Le petit nombre d'élèves permet de les suivre individuellement. Sous la responsabilité du professeur et de la documentaliste, les besoins sont déterminés, les étapes à franchir définies et la parole est donnée à l'élève. Il doit pouvoir évaluer lui-même ce qu'il sait et se demander ce qu'il doit savoir et pourquoi il veut le savoir. L'élève devient acteur de sa formation. **Madame KADOUCH** rappelle toutefois l'importance de l'évaluation sommative qui sert de point de repère à l'élève.

D'autres participants soulignent l'importance de l'évaluation formative, qui permet aux élèves de voir leur progression. L'un d'eux déplore que dans 95 % des cas, l'évaluation porte sur ce que les élèves ont mémorisé et non sur ce qu'ils ont compris.

### 2. L'évaluation sommative

**Monsieur MÉTRO**, principal du collège Jean Jaurès à Montfermeil rappelle toutefois que certains indicateurs purement quantitatifs ne peuvent être ignorés. Le taux de passage en classe supérieure, les résultats au brevet, les appréciations des conseils de classe décrivent également une certaine réalité. Au der-

nier brevet blanc, 45 % des élèves du collège ont obtenu moins de 6 de moyenne et le taux de réussite au brevet est de 15 à 20 % inférieur au niveau national. Certes ces indicateurs, s'ils sont un rappel à la réalité, ne définissent pas ce qu'est un enfant. Mais quand un élève cherche à intégrer un lycée prestigieux, il sera jugé sur les notes qu'il a obtenues jusqu'alors.

**Katherine WEINLAND** reconnaît que les notes sont importantes et que l'évaluation formative doit s'articuler avec une évaluation sommative. Elle rapporte qu'elle est allée un jour dans un collège en ZEP qui avait obtenu les meilleurs résultats de son académie au brevet. Cela a eu un formidable effet de motivation sur les élèves et les professeurs.

D'autres participants à l'atelier soulignent les avantages de l'évaluation sommative. Elle permet à l'enseignant de vérifier l'efficacité de son enseignement, en faisant par exemple passer à ses élèves une épreuve en début et en fin d'année pour mesurer les progrès accomplis. Un participant s'interroge sur la pédagogie de détour. Il craint qu'elle ne se transforme en pédagogie de l'égaré ou de l'activisme. **Madame CÉARD** distingue l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation certificative. L'évaluation certificative exige un entraînement particulier et vise l'entrée dans une spirale de la réussite alors que les évaluations formative et sommative permettent de construire des compétences.

En conclusion, les participants à l'atelier rappellent que l'élève doit être au centre de toute évaluation.

*Interventions  
d'organisations  
représentatives*



**Nicole BIZIOT**  
*CLIMOPE*

Nous devons nous donner les moyens de relever le défi pour passer des mots à la pratique, à la construction d'un projet novateur et à sa mise en œuvre. Notre réflexion est construite à partir de l'expérience des mouvements pédagogiques et d'éducation. Il est indispensable de prendre en compte chaque jeune, quelle que soit son origine sociale, dans sa globalité, notamment dans les ZEP.

Les jeunes doivent apprendre en faisant et non apprendre afin de pouvoir faire. L'éducation doit prendre en compte les différences dans la construction des savoirs comme dans les structures d'apprentissage. Si un échec perdure en ZEP, c'est surtout sur le plan des apprentissages fondamentaux qu'il se manifeste, ce qui rend une transformation du rapport au savoir pour les élèves et pour les enseignants.

Les jeunes disposent aussi d'un temps social de loisirs qui doit permettre la découverte et l'éducation à la vie sociale. Un cadre coopératif est à cet égard incontournable pour insister sur la dimension politique de l'éducation : à quelle société voulons-nous préparer nos enfants ? La formation à la citoyenneté doit se faire par une pratique quotidienne et non par des cours d'éducation civique. Seul le professionnalisme et un engagement volontaire à la hauteur de ces exigences peut répondre à ce besoin. La culture et le sport peuvent aussi sortir l'individu de son échec personnel.

Nos propositions portent sur une exigence, une participation, une ouverture, un changement de l'image de l'école, un remplacement de l'évaluation sanction par une évaluation positive, une formation adéquate de tous les acteurs et une prise en compte d'un partenariat large. Une attention particulière doit aussi permettre une intégration des parents au sein de l'école : la formation de parents relais est un élément important à promouvoir.

Tous ces projets interrogent l'ensemble du système scolaire. La question des savoirs et des apprentissages doit être abordée sans concession dans les ZEP. Chaque abandon, chaque baisse d'exigence est une source d'échecs des ZEP. Il est temps de prendre en compte les expériences dont bénéficient les mouvements pédagogiques et d'éducation.

**Laurent BRISSET**  
*Secrétaire national du SE-FEN*

Le principal enseignement qui devrait inspirer la relance des ZEP est un énorme besoin de reconnaissance et de valorisation du travail réalisé dans des quartiers qui se sentent en marge de la société.

**I. Reconnaissance des établissements**

Les établissements scolaires doivent être accueillants, à taille humaine et fonctionnels. Il faut les doter des sections, des options, des équipements les plus attractifs à la disposition du plus grand nombre. Il faut en faire des pôles d'innovation et de recherche pédagogique. Pour cela, il faut diffuser l'inventivité

pédagogique qui se manifeste dans les établissements.

L'idée de réseau nous paraît intéressante si elle favorise les échanges et si elle permet de mieux coordonner les actions, d'organiser les complémentarités, d'installer définitivement la continuité éducative. Mais s'il s'agit de réaliser des économies, ou si cela conduit à diluer les responsabilités, nous n'y sommes pas favorables.

## **II. Reconnaissance des élèves**

C'est considérer les élèves comme des citoyens en devenir avec leurs devoirs et leurs droits. C'est avoir les mêmes exigences au niveau des apprentissages avec des méthodes pédagogiques qui peuvent être différenciées. Si le syndicat des enseignants est conservateur, c'est parce qu'il conserve depuis longtemps l'idée d'alléger les programmes en hiérarchisant les priorités et en donnant sens au contenu. C'est pourquoi il faut offrir aux élèves dès deux ans toutes les chances de réussite scolaire, les conditions matérielles, les ressources documentaires et un accompagnement pédagogique individualisé.

## **III. Reconnaissance de tous les personnels, notamment des enseignants**

La difficulté du métier n'est pas compensée par des avantages financiers. Les primes de risque ne suppriment pas le risque. Écoutons plutôt les demandes des enseignants : des classes à effectifs réduits, des possibilités de travail en groupe, du temps pour la concertation et la respiration, des formations, l'association des parents, des autres ministères, des associations, et l'implication des collectivités locales.

Telles sont les conditions d'un véritable contrat de réussite qui engagera tous les acteurs, y compris l'administration qui doit assumer un cadrage, un pilotage et un accompagnement des projets où les savoir-faire seront plus importants que les faire savoir. Notre syndicat ne fait pas des moyens un préalable mais, dans un contexte social et économique de plus en plus dégradé, les élèves et les enseignants doivent avoir de meilleures conditions de travail et travailler en équipe. Dans les ZEP se joue une bonne part de l'avenir de notre démocratie.

**Madame DELDEM**

*FCPE*

Au nom de son Président retenu par ses activités professionnelles et de tous ses représentants, je souhaite exprimer nos attentes, nos vœux et nos impatiences. La FCPE a approuvé la création des ZEP et la relance de cette politique. Je souhaiterais concentrer mon intervention sur les parents.

Nous n'approuvons pas le remplacement du terme de "parents" par celui de "famille" dans le nom de la Commission famille et école. Les parents fédérés ont eu toutes les peines du monde à participer aux travaux de cette commission en raison du nombre trop important de participants. Nous avons le sentiment que le discours sur la participation des parents tient plus de l'incantation que d'une volonté réelle. A la FCPE, nous parlons de coéducation. Notre fédération a dû se battre pour être représentée au colloque sur les lycées ou à la semaine des parents à l'école. Il serait temps que les responsables académiques

entendent et mettent en œuvre les consignes du Ministère.

Dans les ZEP, les relations avec les familles sont une des premières difficultés. Pourtant, parmi les 10 mesures souhaitées par les enseignants pour améliorer la réussite des jeunes, aucune n'est relative au lien avec les parents. Nous doutons alors de la réussite d'une telle politique alors que chacun sait que rien ne se fera sans un objectif commun, accepté, vécu, dans le respect d'une égale dignité de tous les membres de la communauté éducative. Nous devons tous veiller à ce que cette politique ne s'essouffle pas malgré les efforts surhumains que fournissent beaucoup d'entre vous. Nous tenons d'ailleurs à remercier tous ceux qui œuvrent sans relâche pour la réussite de nos enfants.

C'est à une véritable refondation que doivent aboutir ces assises, refondation dans laquelle les parents doivent enfin trouver leur place. La Fédération assume ses responsabilités et souhaite aider tous les parents pour créer un véritable espace démocratique où chaque enfant trouvera sa place.

La coéducation est un droit pour les parents, un devoir pour l'Etat et un engagement de la FCPE. C'est une condition de la réussite de l'enfant. Tel est l'enjeu central : les parents ont des devoirs mais aussi des droits : le droit d'être accueillis, écoutés, respectés dans un espace d'échanges et de rencontres convivial, d'être informés sur les établissements, les pédagogies et la scolarité de leur enfant, d'être associés aux décisions. Les parents ont aussi des devoirs. Mais ils doivent être reconnus dans leur rôle de coéducateurs. Il y a urgence. Il est du devoir du gouvernement de décider pour que vive la démocratie.

### **Thierry DRUAIS**

*Secrétaire national du SNETAA*

Le sous-titre de l'intitulé de ces assises est "vers les réseaux d'éducation prioritaire". Ces réseaux nous posent un problème. L'annonce d'une transformation à terme des ZEP en REP signifie-t-elle qu'une logique de rentabilité et d'efficacité présidera au fonctionnement de l'éducation prioritaire ? Dans l'ensemble du système éducatif français, les termes de rentabilité et d'efficacité sont très souvent utilisés. Or ce ne sont pas des termes judicieux : la logique économique n'est pas compatible avec la logique éducative.

Le REP devrait plutôt être l'occasion d'une remotivation de l'éducation en priorité, des personnels et des politiques d'aménagement du territoire. Les personnels des établissements professionnels regrettent que leurs efforts ne soient pas suivis dans le cadre de pilotages efficaces. Pour améliorer l'éducation en priorité, le pilotage, l'évaluation et l'autonomie doivent être approfondis. Mais il s'agit à notre sens de l'autonomie pédagogique des enseignants et non de l'autonomie des établissements.

Les personnels se sont également émus des projets évoqués : ils ont entendu parler de recrutement sur profil ou de bonification discriminatoire. Selon nous, tous les personnels sont dignes, méritent d'être reconnus et n'ont pas besoin de ces mesures discriminatoires.

**Pierre GIRAUD**  
*SNPDEN*

Ces dernières années, des réponses successives ont été apportées à des questions de même nature. Un empilement de dispositifs souvent peu lisibles, incohérents et contradictoires a été construit. Il était nécessaire de redonner un sens et un cadre à l'action éducative et d'agir pour les élèves qui en ont le plus besoin. Le SNPDEN estime qu'il est nécessaire de donner plus, beaucoup plus, à ceux qui ont le moins, beaucoup moins. Les établissements doivent être dotés d'équipes complètes en nombre suffisant. Les missions, la formation, les conditions de travail de ces personnels doivent être précisées et enrichies pour une meilleure prise en compte des difficultés des élèves. Il convient également de multiplier les liens entre les différents niveaux d'établissements.

Nous souhaitons que ces assises apportent des solutions novatrices et adaptées. Deux points nous paraissent nécessiter des réponses politiques claires :

• **la carte scolaire**

Des décisions laxistes renforcent dangereusement les ghettos. Il reste possible d'obtenir des dérogations et de choisir l'établissement dans lequel sera scolarisé son enfant. La nécessité d'un strict respect des secteurs scolaires est impérieuse.

• **le fonctionnement du collège**

L'institution crée l'échec si elle maintient des programmes inadaptés. Il n'est pas question de mettre en place des programmes spécialement adaptés aux ZEP. Il faut provoquer l'émergence d'une culture commune pour l'ensemble des élèves en limitant le nombre de disciplines organisées autour de savoirs fondamentaux. Il convient d'aller à l'essentiel.

Ces assises doivent être suivies d'effets et de décisions que nous soutiendrons si elles vont dans l'intérêt des enfants et dans l'intérêt de la nation.

**Christian JANET**  
*Président de la PEEP*

Les parents de la PEEP sont conscients que le système éducatif ne peut résoudre à lui seul tous les problèmes de notre société. Cependant, ils attendent beaucoup de l'école qui doit d'abord faciliter l'insertion sociale et professionnelle et contribuer à la lutte contre le chômage. L'école doit aussi être un espace de travail et de socialisation à l'abri des excès du monde extérieur. C'est pourquoi nous avons affirmé la nécessité de sortir les ZEP de leur ghetto pour qu'elles deviennent des "Zones d'Excellence Pédagogique". N'est-ce-pas la seule manière d'éliminer les stratégies d'évitement parfaitement compréhensibles de la part de parents peut-être mal informés des résultats des ZEP mais légitimement soucieux de l'avenir de leurs enfants ? La PEEP attend beaucoup de ce colloque qui doit déboucher rapidement sur des mesures concrètes et adaptées.

Divers acteurs interviennent dans la politique des ZEP et nous n'avons pas la prétention de leur donner des leçons en matière de pratiques pédagogiques ou d'organisation du système éducatif. Nous nous

contentons d'insister sur les points suivants ;

- La stabilité des équipes d'enseignants est importante pour mettre en œuvre des projets cohérents porteurs de sens. C'est d'ailleurs ce que disent Catherine Moisan et Jacky Simon dans leur rapport. C'est en ayant bien conscience de la direction à suivre que l'équipe éducative trouvera des repères à la crise du sens.
- La PEEP est favorable à ce que les projets pédagogiques soient mis au service de la réussite scolaire des élèves : recentrage sur les savoirs fondamentaux, scolarisation précoce des enfants.
- Les élèves ont besoin que les principes de base de l'éducation civique leur soient rappelés mais ils ont surtout besoin qu'on les aide à se structurer, à respecter les normes de la vie scolaire, notamment quand le milieu familial est lui-même en quête de repères.
- L'échec scolaire des enfants ne s'explique pas par la situation familiale et socioéconomique. Cette tentation de faire des parents des boucs émissaires ne peut être acceptée. Dominique Glasman l'a répété dans son intervention. D'autres travaux vont dans le même sens.

La PEEP ne demande pas de minimiser la responsabilité des familles ou des politiques locales. Mais il existe des marges de manœuvre au sein des établissements. Parmi elles figure l'existence de liens réels avec les familles, déterminants essentiels de la réussite des enfants. Madame la Ministre a d'ailleurs fait du renforcement des liens avec les familles un des axes de son plan de relance. Cela supposera de surmonter des obstacles comme les barrières linguistiques, l'inexistence de lieux de rencontre, des horaires inadaptés. Cela suppose aussi que des problèmes de fonds soient résolus : les parents doivent être reconnus et acceptés par l'institution scolaire. La loi de 1989 précise que les parents sont membres à part entière de la communauté éducative. C'est un problème qui n'est pas spécifique aux ZEP.

Les parents ne veulent pas être jugés par rapport aux résultats scolaires de leurs enfants. Ils souhaitent être écoutés et entendus. Ils doivent pour ce faire être soutenus par les associations et fédérations de parents d'élèves à condition qu'elles soient elles aussi encouragées.

**Daniel Le BRET**

*Secrétaire général du SNUIPP*

## **I. L'association de tous à la réflexion**

Quand a été ébauché le principe d'une relance de la réflexion sur les ZEP, nous avons fait la proposition que toutes les écoles de ZEP puissent disposer d'une journée pour participer et répondre collectivement au questionnaire du Comité de pilotage et pour décrire les difficultés auxquelles les équipes sont souvent confrontées. La présence d'enseignants dans les forums académiques n'a pas remplacé le travail collectif des écoles.

Notre proposition est aujourd'hui d'une tout autre portée. Nous demandons que les personnels soient au cœur d'une nouvelle étape qui parte des pistes ouvertes par ce colloque. Chaque équipe de ZEP doit pouvoir donner son avis sur la nature de la relance proposée.

## **II. Redonner la priorité aux apprentissages**

Pendant des années, l'administration a encouragé les projets à la périphérie, les savoir-être, les savoir-vivre. Cette orientation fut excessivement suivie. On ne s'interroge pas assez sur le cœur des difficultés dans les apprentissages. Une bonne partie des chercheurs nous disent qu'une des questions centrales est celle des savoirs. Nous soutiendrons toute évolution allant dans ce sens. Cela nécessite une stratégie nouvelle pour l'avenir des ZEP et des outils mis à la disposition des enseignants qui, par le travail d'équipe, la formation, les liens avec la recherche, permettront d'aller au-delà des déclarations d'intention. Nous proposons que la relance des ZEP préfigure l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle. Nous voulons qu'elle soit le moyen de résoudre la question des savoirs pour les enfants en difficulté. Nous avons la conviction que les apprentissages sont indispensables pour s'inscrire dans une stratégie de la réussite pour tous. Le fait que certains élèves des ZEP réussissent mieux que d'autres montre que nous pouvons passer à l'étape supérieure. Pour ce faire, nous devons intégrer dans cette stratégie l'expérience accumulée depuis 10 ans.

Il faut donc maintenir les exigences. Le chemin à parcourir est plus long en ZEP que partout ailleurs et les enseignants doivent être des professionnels bien mieux formés qu'ailleurs. C'est cette analyse qu'on retrouve dans toutes les analyses des chercheurs, dans tous les colloques et dans le rapport Moisan-Simon. Nous proposons que l'on intervienne en même temps sur plusieurs facteurs. Il est impératif de dégager du temps pour la réflexion ; il faut qu'à chaque ZEP soit associée une équipe de suivi pédagogique nouvelle ; il faut que les enseignants puissent travailler avec les chercheurs, universitaires et les formateurs sur les obstacles et les difficultés concrètes. Nombreuses sont les équipes qui ont posé la question du recours à un tiers, membre institutionnel qui pourrait les aider à réfléchir.

Si beaucoup doit être fait pour améliorer le climat des écoles, l'environnement, les locaux, les enseignants savent que c'est sur le terrain des apprentissages et des résultats scolaires que se jouent le sens et la fonction de l'école. Ce colloque doit marquer une nouvelle étape dans la relance des ZEP. Si les intentions ne se concrétisent pas, les arguments de ceux qui posent la question "à quoi bon des programmes uniformes pour des enfants si différents" domineront. L'enjeu est assez important pour justifier une mobilisation de tous.

**Anne-Marie MARTIN**

*Secrétaire Nationale de la Fédération de l'enseignement, de la recherche et de la culture, CGT*

Nous sommes favorables au principe de l'éducation prioritaire. Il est en effet de la responsabilité de l'Education nationale de remédier aux effets de l'exclusion et du chômage dans le système éducatif. La lutte contre les inégalités sociales doit être une des priorités du gouvernement. Cela implique la mise en place de mécanismes compensateurs permettant de donner plus à ceux qui ont moins. Ce principe de différenciation positive va au-delà de la définition dangereuse donnée dans la loi contre l'exclusion. Il appelle un certain nombre d'exigences en termes de contenus, de moyens et de méthodes.

### **I. Le contenu**

Le classement en ZEP ne peut être élaboré qu'à partir de critères clairs tenant compte de caractères sociaux, environnementaux et économiques. Les projets qui en découlent doivent être déterminés et

évoluer à partir de besoins objectifs recensés. Ils doivent permettre de faire disparaître les conditions pour lesquelles ils ont été mis en place. Chaque ZEP doit être circonscrite à un nombre limité d'établissements, les effectifs doivent être diminués et le nombre de ZEP ne doit pas être limité a priori.

Si les apprentissages doivent être centrés sur les savoirs fondamentaux, limiter les contenus en fonction des difficultés reviendrait à marginaliser les jeunes concernés et à nourrir l'inégalité. Les jeunes des ZEP sont en droit d'être soumis au même niveau d'exigence que les autres. Afin d'atteindre cet objectif, l'éducation prioritaire a besoin de larges coopérations : développer les liaisons structurées entre les établissements d'une même zone, coordonner les relations avec les partenaires extérieurs de la ZEP. Il convient aussi de développer les relations avec les familles, ce qui pose la question du statut des parents d'élèves, notamment pour les parents en activité ou chômeurs. La scolarisation dès l'âge de deux ans est une ambition légitime et une nécessité.

## **II. Les moyens**

Mais ces coopérations ne doivent servir en aucun cas à dédouaner l'Etat de ses responsabilités ou à les transférer sur les collectivités locales. Une réflexion sur le périscolaire s'impose. La stabilité des équipes doit être recherchée. Cela passe par l'amélioration des conditions de travail de tous les personnels.

Nous tenons à ce que l'affectation en ZEP soit basée sur le volontariat. Les spécificités du métier en ZEP doivent donner lieu à une formation de tous les personnels. Du temps doit être dégagé pour que la concertation et le travail en équipe soient développés. Nous sommes opposés à des procédures particulières qui conduiraient à bloquer des postes et à l'individualisation de la gestion des carrières. Les évaluations doivent se traiter d'une manière collective.

## **III. La méthode**

L'éducation prioritaire ne doit pas conduire à la marginalisation des établissements et des élèves. Elle doit au contraire permettre des mesures spécifiques dans le cadre du service public. Si les collectivités locales ont un rôle à jouer, l'Education nationale a une responsabilité particulière dans le traitement égalitaire des situations sur l'ensemble du territoire. Cela nécessite le renforcement des moyens qu'elle consacre à l'éducation prioritaire pour que les orientations ne restent pas au stade des intentions. Par ailleurs, la meilleure garantie de réussite réside dans le contrôle de l'intervention des acteurs. Cela implique une réelle transparence et la participation des personnels aux instances de décision et d'évaluation.

Ces mesures inégalitaires qui visent l'égalité sont indispensables. Un point de saturation a été atteint dans un nombre trop élevé d'établissements. Les parents ont choisi le chemin de la lutte et de la revendication pour se faire entendre et pour refuser celui de l'injustice, de la résignation, du déclin. Ces luttes ne sont pas l'expression du corporatisme mais celle d'une démarche citoyenne.

**Patrice ROUMAGNAC**

*Secrétaire général adjoint secteur 1er degré SIEN-FEN*

Le syndicat de l'inspection se réjouit de la large consultation qui s'est mise en place et qui permet de mieux connaître les aspirations et les souhaits des enseignants. Sans doute est-il souhaitable d'aller plus loin et de s'inquiéter aussi des revendications des corps d'encadrement.

Ces revendications rejoignent celles des enseignants. Nous demandons d'avoir les moyens de répondre aux légitimes aspirations des enseignants. Nous réclamons des missions clairement identifiées et non des injonctions à répondre trop rapidement à des enquêtes. Nous réclamons nous aussi des effectifs réduits, c'est-à-dire des circonscriptions limitées qui nous permettraient d'être plus proches des enseignants et de pouvoir répondre rapidement à leurs sollicitations.

En définitive, nous réclamons les moyens d'être plus efficaces pour les enseignants afin qu'eux-mêmes soient plus efficaces pour les élèves. C'est un problème de justice sociale qui ne se négocie pas : nous ne voulons rien pour nous-mêmes ; nous souhaitons simplement que soient attribués pour les ZEP les moyens nécessaires pour les élèves.

**Jean-Luc VILLENEUVE**

*Secrétaire général du SGEN-CFDT*

Nous nous réjouissons que la relance de la politique des ZEP soit à l'ordre du jour. Encore faut-il qu'elle soit significative. Nous attendons des propositions audacieuses. Les équipes qui ont maintenu la dynamique malgré le sentiment d'abandon et d'isolement et malgré les difficultés ne comprendraient pas que l'on ne réponde pas aujourd'hui à leurs attentes. La politique ZEP constitue un instrument essentiel dans la lutte contre les échecs scolaires et l'exclusion. Le SGEN a coutume de considérer que les enjeux scolaires sont des enjeux sociaux. Il s'agit bien ici d'enjeux scolaires et sociaux majeurs autour de la question de la démocratisation. Une politique ZEP doit s'articuler avec celle de la ville. Il n'est pas tolérable de concentrer toutes les difficultés de la société dans les mêmes secteurs, les mêmes quartiers, ghettos en puissance où les mécanismes d'exclusion ne pourront que se renforcer. La politique de la ville doit être ambitieuse et doit permettre cette mixité sociale qui est indispensable à la société démocratique. Le combat contre les exclusions est le meilleur rempart contre la montée angoissante des fléaux que draine l'idéologie de l'extrême droite. Des intentions positives se sont exprimées hier. Nous en attendons la traduction concrète.

La dégradation de la situation économique et sociale et le développement de poches de pauvreté rendent nécessaire un engagement gouvernemental fort et visible. La carte des ZEP 1999 ne saurait être à moyens constants par rapport à celle de 1990. Il en est de même de l'engagement sur les conditions de fonctionnement des ZEP. Cette priorité dans la lutte contre l'exclusion doit se traduire en termes budgétaires.

Pour que cette relance soit efficace, le SGEN-CFDT met en avant les revendications suivantes :

- mettre en place un véritable pilotage ;
- développer une démarche garantissant les moyens des ZEP ;

- améliorer les instances de zones et leur fonctionnement ;
- mettre en place un coordonateur déchargé ;
- améliorer la formation initiale et continue ;
- surtout, donner du temps pour favoriser le travail en équipe, nécessité en ZEP. 3 heures de concertation devraient à cet effet être inscrites dans le service statutaire.

Le SGEN-CFDT est fortement attaché au dispositif ZEP, outil essentiel de la démocratisation de l'école. Le même niveau d'exigence doit être demandé dans les ZEP et les autres établissements. Les enseignants des ZEP n'ont pas perdu de vue l'objectif central des apprentissages. Ils ont besoin de mesures qualitatives et quantitatives qui favoriseront la réussite du projet. Le SGEN attend donc des mesures significatives pour redonner du souffle à la politique ZEP. Les bonnes intentions doivent se concrétiser.

**Monique VUAILLAT**  
*SNES*

Une relance des ZEP est à nos yeux indispensable. Une forte volonté politique devra permettre de répondre aux attentes des élèves et du personnel des ZEP. Nous avons identifié plusieurs pistes de réflexion.

**I. Capitaliser l'expérience des collègues**

Par des actions de formation soutenues en IUFM et par des développements de recherche, les enseignants doivent pouvoir suivre les formations nécessaires pour acquérir l'ensemble des techniques d'acquisition des savoirs.

**II. Ouvrir les programmes**

De nombreux problèmes sont liés aux insuffisances des programmes. Il est nécessaire de les ouvrir à la culture technologique et de les rendre plus stimulants pour l'intelligence. Le rapport au langage devrait constituer un véritable objet de travail pour apprendre aux jeunes que la langue est l'outil de la pensée. L'insuffisance des capacités argumentatives est sans doute à l'origine de nombreuses difficultés, notamment en français. Il ne faut pas concevoir une éducation civique pour les élèves des collèges de centre-ville et une éducation de comportement pour les élèves des ZEP : ces derniers doivent recevoir la formation complète du futur citoyen.

**III. Mieux organiser les classes**

Cette piste nous paraît plus porteuse que celle qui consiste à penser les problèmes exclusivement en termes de programmes communs. Pour mieux gérer des classes hétérogènes, il convient de diminuer les effectifs à 20 élèves maximum. Il faut y créer des groupes restreints de consolidation et des séances de travaux pratiques. C'est aussi en développant de telles pratiques pédagogiques qu'il sera possible de réduire les inégalités sociales et culturelles.

Il convient aussi de lutter contre les ghettos en étant plus stricts sur les dérogations, la répartition des classes, des options, voire en restructurant profondément les secteurs scolaires et en construisant de nombreux établissements de petite taille.

#### **IV. Expliciter la relance des ZEP**

Nous voudrions mieux comprendre ce qui motive le choix de préconiser des réseaux qui se substituent aux ZEP : n'est-ce pas une façon de répondre au moindre coût aux demandes d'entrée en ZEP de plusieurs collèges et lycées ? Ce choix créerait de nombreuses déceptions.

Quel sens ont les contrats de réussite ? Vont-ils conditionner l'attribution des moyens ? En quoi ce système serait-il en rupture avec les projets " vitrines " ? Les personnels ont montré leur capacité à concevoir de vrais projets pour la réussite de leurs élèves. Ils veulent pouvoir les mettre en œuvre dans de bonnes conditions.

De même, qu'entend-on par pilotage ? S'il s'agit de développer les coordinations entre les établissements d'une même zone, le pilotage répond en effet à un besoin. Mais il convient de veiller à ce que ces interventions ne soient pas excessivement bureaucratiques et ne brisent les initiatives des équipes des établissements.

#### **V. Donner des moyens aux personnels**

Le travail en équipe est indispensable. Cela suppose la présence partout de personnels qualifiés dans tous les domaines. Chacun a une mission spécifique. Il convient de développer les complémentarités, ce qui suppose de dégager du temps pour chacun.

Pour les enseignants, nous proposons d'intégrer dans le service un temps de concertation forfaitaire de 3 heures à disposition des équipes. En ce qui concerne la stabilisation des effectifs, le profilage des postes et des personnels n'est pas une bonne réponse. Il est préférable de privilégier des incitations à enseigner en ZEP et à y rester. C'est pourquoi nous proposons une accélération des carrières, un départ plus précoce à la retraite et le droit à la formation continue sur le temps de travail. Il n'y aura pas de relance de ZEP à moyens constants. Il faut dégager des crédits et créer des postes. C'est ce que souhaitent les personnels.

# *Conclusions*



## Synthèse des travaux en ateliers

**Anne-Marie CHARTIER**

*Maître de conférences, INRP*

Madame la ministre,

En prenant la parole à la fin de ces Assises nationales, j'ai la tâche périlleuse de formuler publiquement des questions qui s'adressent directement à vous parce qu'elles concernent votre responsabilité politique. Je ne peux pas faire, en quelques minutes, la synthèse des problèmes qui se sont débattus dans les tables rondes. Après avoir reçu les papiers rédigés à chaud qui sont remontés des seize ateliers, j'ai cherché simplement à dégager quelques points d'interrogation sur lesquels nous avons besoin d'entendre vos engagements.

Les Forums académiques ont eu lieu, les Assises s'achèvent. Chacun pourra dire, plus tard, ce que lui ont apporté ces journées, qui ont été, comme on pouvait le prévoir, tout à la fois stimulantes et fatigantes, décevantes et passionnantes. Bien sûr, elles auront permis de multiples rencontres. Rencontres avec des collègues qui travaillent tout près et que l'on ne voit jamais. Les collègues de Nantes me disaient tout à l'heure que grâce au Forum académique, ils ont appris ce que faisaient leurs collègues de Cholet, à 60 km d'eux. Il a fallu les deux jours des Assises pour les délégués des cinq ZEP du Maine-et-Loire fassent connaissance et trouvent un véritable temps d'échange. Rencontres aussi avec tous ceux qui travaillent avec nous, qui travaillent souvent pour nous, et qui n'appartiennent pas à l'Éducation Nationale, responsables d'association, chef de projet sur les contrats de ville, adjoints aux affaires scolaires. C'est important d'entendre, hors d'une action particulière de partenariat, des points de vue qui nous font voir l'école de l'extérieur. Rencontres enfin avec notre hiérarchie. Il est rare de trouver rassemblés dans un même lieu tous les échelons de notre machine éducative et de constater combien la chaîne est courte finalement, entre les acteurs de terrain et le ministère, à travers les échelons du département et de l'académie, alors que lorsqu'on est dans la classe, on a souvent l'impression que l'inspection académique (je ne parle pas du rectorat) est située sur une autre planète. Les Forums, les Assises, auront été pour beaucoup d'entre nous ces moments d'échanges formels et informels, qui mettent des visages sur les fonctions, qui montrent que derrière les titres il y a des personnes. Tout cela contribue à nourrir et transformer les relations de travail.

Rencontres et plus encore, reconnaissance des acteurs de terrain. Je n'y reviendrai pas : le travail de tous les jours est persévérant, obscur, souvent impossible à raconter. En écoutant les témoignages publics sur ce qui peut se présenter et se dire, chacun a pu avoir le sentiment que les collègues sollicités ne témoignaient pas seulement pour eux-mêmes, mais pour tous. Que le travail fait soit dit et publiquement reconnu.

Pourtant, de ces Assises, nous attendons autre chose. Nous arrivons à la fin de ces deux jours avec des questions, des inquiétudes, des demandes que nous voulons vous faire entendre. La matière est surabondante, c'est pourquoi ma tâche est délicate, mais elle l'est aussi parce que nous attendons de vous deux choses qui vont difficilement de pair.

- D'une part, nous souhaitons des décisions pour le court terme, de façon à ce que l'effort qui nous a

tous mobilisé cette année soit soutenu par des mesures d'accompagnement concrètes dès la rentrée prochaine. Il y a urgence. Madame la ministre, que ferez-vous pour que ces Assises ne soient pas seulement un point d'aboutissement mais un point de départ ?

- D'autre part, au cours des années écoulées depuis la naissance des ZEP, nous avons appris, parfois durement, qu'il n'y a pas de politique éducative qui vaille sans durée et sans continuité. Il faut du temps pour permettre des consultations véritables et des concertations démocratiques. Il faut du temps pour mettre en cohérence les différents dispositifs institutionnels créés au fil des années. Il faut du temps pour voir les effets des décisions politiques et évaluer les retombées des priorités pédagogiques. Dans les ZEP, nous attendons de nos ministres qu'ils répondent à des situations d'urgence, sans s'en tenir à des mesures d'urgence. Que pouvez-vous faire, que voulez-vous faire, Madame la ministre, pour engager le service public au-delà du court terme qui caractérise trop souvent les calendriers politiques et les échéanciers électoraux ?

J'en viens maintenant aux questions dont nous avons débattu. Pour éviter de vous infliger une trop longue litanie, je les ai regroupées en cinq grands blocs.

**Bloc n° 1 :** ce sont toutes les questions qui ont trait à ce que Dominique Glasman, en ouverture, appelait "les conditions non scolaires de la réussite scolaire". Elles touchent aux relations de l'école avec les parents, avec les associations, avec les collectivités locales et territoriales, elles touchent aussi aux collaborations entre différents ministères.

Tous les partenariats, nous le savons aujourd'hui d'expérience, sont exigeants. D'une part, ils nécessitent toujours un respect mutuel des rôles et des fonctions. Personne ne doit se sentir instrumentalisé par l'autre, personne ne doit non plus avoir le sentiment qu'on lui prend sa place ou qu'on remet en cause la légitimité de sa fonction.

Et en même temps, parce que les opérations qui nous concernent ont pour but la réussite scolaire, l'école joue spontanément tous les partenariats au profit des élèves, de ses élèves, et donc finalement au profit d'elle-même. Elle a des partenaires, mais elle ne se sent pas, par rapport à eux, un partenaire parmi d'autres. De là, bien des contradictions, des malentendus et des conflits potentiels : Qu'est-ce qui fait qu'un partenariat est accepté avec bonheur ou réticence ? Pourquoi certains enseignants ressentent-ils qu'il y a trop et d'autres, pas assez de partenariat ? Comment savoir réguler raisonnablement le temps, l'énergie, les partages de tâches ? Comment conduire de façon respectueuse et rigoureuse, les relations avec les parents ? Les ZEP ont maintenant installé le partenariat dans l'ordinaire de leurs pratiques, et nous savons qu'il est nécessaire, précieux, mais qu'il peut aussi produire des dérives dommageables.

Sur cette question, nous avons besoin de vous entendre.

**Bloc n° 2 :** ce sont toutes les questions qui touchent aux conditions institutionnelles de la réussite scolaire. La question centrale est celle du pilotage et de l'implication des cadres de l'Éducation nationale, à chaque échelon, dans ce pilotage politique des ZEP. En dépendent directement la question des réseaux, celle des contrats de réussite. Nous avons bien entendu ces nouveaux mots. Nous n'avons pas encore bien saisi la chose. Que seront ces nouveaux dispositifs ? Que devons-nous en attendre ? Comment vont-ils contribuer à lutter de façon plus efficace contre les effets des ségrégations, sociale mais aussi scolaire ? Il y a là tous les problèmes relatifs au découpage territorial des zones, aux politiques de sectorisation, à la carte scolaire, aux stratégies d'établissement.

Sur cet axe central de votre politique éducative, quelles sont vos perspectives, quelles seront vos décisions ?

Le **Bloc n° 3** concerne les conditions pédagogiques de la réussite scolaire et, de ce fait, les apprentissages.

Nous sommes attentifs aux contenus et aux programmes, qui sont ceux de la loi commune et dont les exigences doivent être maintenues. La spécificité des ZEP n'est pas là : elle est dans les modalités de travail qui peuvent permettre à nos élèves de faire progressivement leur la culture scolaire. Nous devons les faire entrer dans les savoirs de la culture écrite, nous devons leur apprendre à maîtriser le monde des images.

Problèmes, donc, des modalités pertinentes pour favoriser la scolarisation précoce ; pour gérer l'hétérogénéité des classes et les parcours différenciés ; pour faire progresser les élèves en échec grave, que nous savons bien repérer mais pas toujours aider. C'est là que se joue notre responsabilité professionnelle dans la lutte contre l'échec.

Ces questions urgentes du "comment faire ?" ne peuvent être disjointes des finalités des apprentissages. Nous voulons être des enseignants efficaces, parce que nous savons qu'à travers les apprentissages scolaires l'enjeu n'est pas seulement de rendre la scolarité rentable. Nous savons que, dans l'école, se construit l'identité citoyenne de nos élèves. Certes, une identité culturelle et intellectuelle n'est pas le tout de la citoyenneté, mais il n'est pas indifférent que l'espace partagé où les jeunes apprennent à vivre ensemble soit un lieu fait pour apprendre.

Pour mieux agir, nous avons besoin d'aide. J'en viens donc au **Bloc N° 4**, qui concerne les aides et les outils.

Outils de régulation et d'évaluation, bien sûr. Beaucoup existent déjà qui ne sont pas encore assez connus ou difficiles à utiliser. Comment mettre à disposition de tous les outils existants, qu'ils proviennent du ministère ou du terrain ? Comment mettre à disposition de tous les ressources du Centre Alain Savary, créé pour que se capitalisent les savoir faire des acteurs de ZEP, pour que s'échangent directement les expériences ?

Besoin d'outils, besoin aussi de personnes ressources et de dispositifs d'accompagnement. Comment utiliser au mieux les temps de formation initiale et continue pour aider les acteurs de ZEP ? Comment, à côté des temps de formation, organiser de façon souple, des dispositifs de suivi, et surtout, des temps réguliers de concertation, d'échange et de réflexion sur le travail ?

J'en termine par le **Bloc N°5** qui concerne enfin tout ce que nous ne savons pas ou ne savons pas faire. Il y a des savoirs à constituer, des expériences nouvelles à conduire, des innovations à impulser. Les ZEP ont besoin de la recherche.

Elles ont besoin de la recherche pour comprendre. Chacun a pu constater, ici et là, le surgissement de phénomènes nouveaux, qui échappent aux analyses classiques, forgées pour expliquer l'échec scolaire des années 1970. Depuis lors, le monde social a changé, l'école aussi a changé. Il faut enquêter, recueillir des données nouvelles, construire et valider de nouvelles interprétations.

Pourtant, on ne peut attendre d'avoir tout compris pour agir. Il faut aussi inventer. Comment pourrait-on, en s'appuyant sur les innovations locales des acteurs de terrain, conduire des recherches-actions, associant praticiens, formateurs et chercheurs, et qui mobiliseraient les Universités, les IUFM, l'INRP ? Les micro-réussites foisonnent mais ne peuvent déboucher sur des transferts ou des généralisations fécondes sans avoir été validées de façon rigoureuse dans des projets d'innovation contrôlée. Dans les années 1970, ce sont de tels projets qui ont permis d'accompagner les mutations d'un système scolaire déstabilisé par la massification du second degré. Aujourd'hui, les ZEP peuvent être ce laboratoire d'innovations qui profiteraient à l'ensemble de l'école obligatoire. Que pouvez-vous faire, que voulez-vous faire, Madame la Ministre, pour engager des recherches en éducation dans cette direction ?

J'en termine. Pour conclure, j'évoquerai un souvenir personnel. Il y a dix ans, alors que les ZEP avaient

juste atteint l'âge de raison, je travaillais avec des instituteurs dans un stage de formation continue. L'heure n'était plus aux enthousiasmes des débuts et nous étions tous un peu moroses. Comme je leur demandais ce qu'ils avaient appris de plus important au bout de ces sept années sur le terrain, l'un d'eux m'a répondu : "J'ai surtout appris à perdre mes illusions". Puis, après un petit silence, il a ajouté : "Parfois, quand on perd des illusions, on gagne des forces". Il ne s'est pas passé une semaine, depuis, sans que je me redise cette phrase : Quand on perd des illusions, on gagne des forces. Parfois. Ce "parfois", Madame la ministre, je veux croire qu'il vous appartient. C'est le vœu que je formule pour finir en m'adressant à vous : nous avons besoin d'une parole politique qui n'entretienne aucune illusion. Nous avons besoin de choix politiques qui nous donnent des forces.

**Laurent FABIUS**

*Président de l'Assemblée nationale, Président du district de l'agglomération rouennaise*

Nous vous remercions d'avoir choisi l'agglomération rouennaise pour ces assises. L'Académie de Rouen est l'une des plus sensibles à la question des ZEP. En effet, plus de 26 % des collégiens sont scolarisés en ZEP contre un peu moins de 15 % au plan national, ce qui nous place en numéro 1. En ce qui concerne le nombre d'élèves de lycées et de lycées professionnels dans les ZEP, nous occupons les 3ème et 2ème rangs. Cela signifie que les difficultés économiques, la situation de l'emploi et le cumul des handicaps géographiques et sociaux ont abouti à ce que le niveau moyen de formation soit inférieur à la norme nationale. L'éducation et la formation sont d'autant plus l'enjeu de notre avenir et nous avons d'autant plus besoin de la solidarité nationale.

Faire de l'éducation et de la formation la priorité de la Haute-Normandie n'est pas un souhait abstrait. Pour assurer la prise en charge de 290 000 élèves, il faut des actes et des moyens. L'appui de tous est indispensable pour maintenir un réseau de classes satisfaisant, affecter le nombre des enseignants nécessaires et poursuivre l'équipement universitaire et de recherche. Je salue la décision annoncée par le Président du Conseil régional de prendre en charge la gratuité progressive sur trois ans de tous les livres scolaires pour tous les lycéens ainsi que sa détermination à investir dans lycées et les technologies nouvelles.

Le métier d'enseignant est difficile. La société ne le reconnaît pas toujours suffisamment. Ce qui est réalisé dans les ZEP témoigne de la grande qualité des enseignants et de tous les personnels de l'éducation. Certes, notre école a besoin d'évoluer pour s'adapter aux évolutions technologiques et sociales mais elle est une des plus performantes. Nos instituteurs et nos professeurs sont parmi les meilleurs du monde.

La politique des ZEP a plus de seize ans. Nous pouvons affirmer qu'elle a été dans l'ensemble positive dans la mesure où elle a évité une dégradation des situations et les a souvent améliorées. Refus de tout fatalisme en application duquel les difficultés des familles conduiraient inévitablement les enfants à l'échec scolaire ; croyance en la vertu de l'école républicaine pourvu qu'on lui donne les ressources pour trouver des solutions ; méthodes nouvelles pour gérer l'Education nationale en donnant davantage de moyens à ceux qui ont davantage de besoins, en adaptant les démarches pédagogiques, en confortant l'action scolaire par des actions complémentaires, en développant des partenariats, en coordonnant les actions dans des projets d'ensemble : toutes ces orientations ont amorcé un souffle nouveau au bénéfice de dizaines de milliers de jeunes. C'est ce souffle qu'il convient d'amplifier.

Il faudra éviter le risque de stigmatisation qui guette souvent les ZEP. Les travaux de ces assises montrent qu'il conviendra de réexaminer la carte des implantations, réduire la taille de certaines zones, poursuivre leur mise en réseau, faciliter la formation et l'action des enseignants. Le gouvernement a le souci de trouver des réponses à ces questions. L'Assemblée nationale veillera à ce que ce volet de la politique scolaire soit une priorité.

Parmi les facteurs dont dépend l'avenir de notre société, l'éducation est le premier et celui qui conditionne tous les autres. Si d'autres facteurs ne dépendent pas de nous, celui-là en dépend entièrement. L'éducation est la clé de la liberté et de la responsabilité individuelles et la clé du développement collectif. Nous possédons en ce domaine une tradition forte qui fait de la France une référence. Agissons donc pour préserver cet atout, le consolider et le développer.

Au-delà de l'aspect scolaire de l'éducation des jeunes, il me paraît indispensable que soient réunies toutes les conditions d'une bonne scolarisation. Nous constatons que certains enfants vivent de telles difficultés qu'ils ne sont pas en situation d'étudier normalement. L'école joue un rôle central mais elle doit être confortée par d'autres institutions. Pour consolider l'action des enseignants, les pistes d'actions suivantes me paraissent importantes.

• **faire de notre école une école de la réussite pour tous**

Il convient de permettre aux ZEP, en liaison avec leurs partenaires de quartiers, de remplir leur mission et de contribuer à ce que notre dispositif scolaire devienne vraiment une école de la réussite pour tous. L'accompagnement scolaire, le partenariat associatif, le rôle des collectivités locales constituent des réponses à développer.

• **aider les familles à soutenir la scolarité des enfants**

Chacun reconnaît que l'implication des familles dans le projet scolaire et leur information sont des orientations qu'il faut prolonger.

• **mettre en œuvre une politique globale de l'enfance**

Cette politique doit assurer la cohérence des différents intervenants avec le souci premier d'éducation. En présentant le rapport de la Commission d'enquête parlementaire sur les droits de l'enfant, j'ai formulé des propositions qui visent à mieux écouter les enfants et à les mettre en situation d'être des acteurs de leurs droits : meilleur suivi de ceux qui ne fréquentent jamais l'école, multiplication des possibilités d'écoute, création d'un Médiateur national des enfants, etc.

• **mettre en place une " éducation continue "**

L'éducation continue doit permettre à chacun d'avoir accès à tous les savoirs, à tout moment, en utilisant tous les moyens que permet le progrès. Cette éducation, dont les établissements scolaires devraient être les centres de ressources, est la condition d'une réelle démocratisation de l'accès au savoir.

Conjuguer l'action sociale et l'action scolaire est le fondement même des ZEP. C'est la direction dans laquelle il faut continuer à engager le système éducatif parce que c'est la voie qui permettra de lutter contre la plus grave des inégalités, celle du savoir. L'objectif doit être que chaque jeune puisse bénéficier d'une formation solide et ouverte. C'est un magnifique projet de société. Ce ne sera possible que si l'éducation est et demeure la priorité des priorités. Je vous remercie de ce que vous accomplissez dans ce sens pour faire vivre cet idéal d'égalité, de liberté et de progrès.

## Orientations de la relance de la politique des ZEP

**Ségolène ROYAL**

*Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire*

Ces assises nationales constituent l'aboutissement d'une année de travail et de consultations dans l'ensemble des académies, d'enquêtes approfondies dans l'ensemble des établissements en ZEP. Elles font partie de l'action de la relance de l'éducation prioritaire. Nous nous sommes rassemblés pour améliorer la réussite scolaire des élèves qui partent avec des handicaps sociaux et culturels. S'il fallait modifier le slogan des origines, je dirais qu'il faut donner beaucoup plus à ceux qui ont beaucoup moins. C'est une bataille fondamentale qui est ici engagée : il y a en effet urgence à agir et un travail de fond à accomplir pour l'ensemble du système scolaire. En effet, si nous réussissons à résoudre les problèmes les plus aigus, cela signifiera que nous avons la capacité d'aider tous les enfants en difficulté, y compris ceux qui sont scolarisés dans les établissements hors ZEP. C'est la raison pour laquelle les ZEP constituent une des locomotives du système scolaire. Elles détiennent un savoir-faire qui doit être partagé.

La logique de l'action est très simple. Certes, elle n'est pas spectaculaire mais elle sera efficace à condition de fournir un effort de longue haleine. Elle consiste d'une part à diffuser les modèles qui font leurs preuves et l'inventivité pédagogique. Elle consiste d'autre part à mettre en place une stratégie nouvelle pour tenir compte des résultats de cette inventivité. Les ZEP deviendront alors les lieux de la lutte contre les inégalités scolaires mais préfigureront aussi les mutations de l'école que nous devons accompagner à l'aube du siècle prochain.

### **I. Réaffirmer des exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir**

Il n'y aura pas de programme spécifique pour les ZEP. Les exigences doivent y être les mêmes qu'ailleurs. Le recentrage sur les apprentissages et les savoirs est la question centrale. Puisque certaines ZEP réussissent mieux que d'autres, cela prouve que le maintien des exigences est possible. Mais il est évident qu'il convient de réfléchir aux programmes des collèges. Dans l'immédiat, il convient de hiérarchiser les priorités, donner un sens au contenu des programmes, préciser les compétences à acquérir à la fin de chaque cycle et préfigurer la mise en place de pôles disciplinaires.

### **II. Assurer la maîtrise de la langue pour ouvrir à tous les portes de l'autonomie linguistique**

90 % des projets de ZEP ont déjà pour priorité la maîtrise des langages, outil fondamental d'acquisition des savoirs. Il faut continuer dans cette voie pour que tous les enfants de 6ème soient aptes à suivre dans de bonnes conditions la scolarité au collège. S'il fallait fixer un objectif, ce serait que plus un seul enfant n'arrive au collège sans maîtriser les outils de communication fondamentaux qui lui permettent d'apprendre.

Pour ce faire, il faudra améliorer le repérage des difficultés dès la grande section de maternelle. C'est en effet à partir de cette classe que les élèves peuvent accumuler les retards. Il devra en être de même à l'école élémentaire. Des innovations pédagogiques exceptionnelles pour identifier les enfants en difficulté,

leur apporter un soutien et bâtir un itinéraire individuel devront être connues et généralisées.

Il ne s'agit pas d'orienter l'école vers un repli sur le lire, écrire et compter. Il s'agit au contraire de mettre toutes les activités culturelles et d'éveil au service de cet objectif en diffusant les projets pédagogiques qui ont obtenu des résultats (petits groupes de soutien, relation au livre, relation avec les parents). La capacité à conceptualiser et à argumenter, à comprendre, est un élément de la maîtrise des langages. En effet, certains enfants savent déchiffrer mais ne comprennent pas le sens du texte. Est donc en jeu le bagage culturel qui permet d'accéder définitivement à la lecture.

La capacité à la réflexion et à l'analyse fait enfin partie de la maîtrise de la lecture. Elle est fondamentale parce qu'elle prépare le futur adulte à la liberté d'opinion.

### **III. Introduire un enseignement à l'image pour favoriser une meilleure maîtrise de l'information**

Les nouvelles générations ont de nouveaux repères culturels. Mais elles ont aussi, grâce à la télévision, des occasions de dialogue, d'expression orale et de maîtrise de la langue qu'il faut savoir exploiter. L'école française est en retard dans ce domaine. Il nous faut donc encourager les expériences, refuser la passivité de l'enfant face à l'image, utiliser l'image pour former le jugement, faciliter la confrontation des connaissances et sortir de l'enclavement culturel. Il s'agit donc de mettre la télévision au service de l'école et non l'inverse.

### **IV. Encourager la scolarisation précoce pour ouvrir les voies de la réussite scolaire**

Les performances en CP des élèves de ZEP qui sont scolarisés avant l'âge de 3 ans sont meilleures dans divers domaines. Les ZEP doivent donc faire l'objet d'une priorité absolue pour le développement de cette scolarisation là où elle est encore insuffisante. Il convient de mettre en place dès la rentrée un plan concerté de prise en charge avec l'ensemble des partenaires concernés.

Les objectifs de l'école maternelle seront valorisés. Le dépistage précoce des difficultés sera encouragé. L'acquisition du langage parlé sera développée. Les expériences exceptionnelles en matière de partenariat avec les parents dans le cadre d'ateliers, de jeux, de classes passerelles, d'ateliers de découvertes du livre, seront encouragées, diffusées et connues.

### **V. Atténuer les ruptures éducatives qui fragilisent les élèves**

Parce que les élèves de ZEP sont plus fragiles, il est nécessaire de renforcer les liens entre l'école et le collège mais aussi entre les collèges et les lycées associés dans le cadre des ZEP, en particulier les lycées professionnels. L'élève mieux encadré en CM2 perd souvent pied en changeant d'univers. Toutes les actions de liaison entre le CM2 et le collège (échanges de professeurs, mise en place de tutorat, visites du collège, livret de compétences commun au cycle 3 et à la 6ème) seront encouragées, valorisées et évaluées.

### **VI. Eduquer l'enfant à la citoyenneté pour l'initier aux règles de la vie sociale et civique**

Vous avez massivement insisté sur la nécessité de renforcer l'éducation à la citoyenneté. Cette éducation

passer par la reconnaissance des diversités et des identités culturelles. L'apprentissage des lois de la République ne doit jamais se faire en dévalorisant les origines, bien au contraire. Cette éducation citoyenne qui prend en compte la complexité du bagage culturel de l'enfant est sans doute la plus solide. L'éducation au comportement est liée à l'acquisition des savoirs.

Certains collèges ont obtenu de remarquables résultats pour retrouver une ambiance de travail sereine par des efforts sur le règlement intérieur, sur des Chartes de droits et de devoirs, sur la sanction, etc. Les initiatives citoyennes les plus intéressantes ont eu lieu dans les collèges de ZEP : elles seront poursuivies, valorisées et diffusées. Des lieux de ressources seront mis en place.

Enfin, quand l'éducation civique ne suffit pas à maîtriser le comportement de certains élèves, il faudra multiplier la mise en place de classes relais afin que certains élèves cessent de perturber l'ambiance de tout un établissement. L'objectif de ces classes relais, dont le nombre sera augmenté, est une action de prévention éducative et de réinsertion des élèves.

## **VII. Resserrer les liens de l'école avec les parents**

Il s'agit de rendre plus lisible une institution dont les parents le plus démunis méconnaissent les rouages. Ce point est essentiel comme l'ont prouvé les réponses aux questionnaires et les débats dans les forums académiques et les ateliers. En effet, les parents sont souvent considérés comme les responsables de l'échec scolaire avec un mélange d'envie de les aider et de les dénoncer. Il est urgent de rendre le fonctionnement de l'école plus lisible aux parents. Ces derniers doivent comprendre le sens de l'effort scolaire qui est demandé à leurs enfants. L'école doit être à l'écoute de leurs préoccupations par la mise en place d'un partenariat, la reconnaissance de la légitimité de la coéducation, par la mobilisation des associations, des élus et par l'utilisation des médiateurs.

Certains collèges ont réussi à faire venir de 70 à 80 % des parents aux réunions. Ils observent que l'effet sur la sérénité du collège et sur les résultats scolaires est presque immédiat. Etant donné la méfiance que continuent à entretenir les parents vis-à-vis de l'institution scolaire, il conviendra d'examiner les méthodes qui ont permis de recréer le lien avec les parents.

## **VIII. Ouvrir l'école sur le quartier pour créer les conditions d'un partenariat plus efficace**

Ici se pose la question du partenariat avec la politique de la ville, celle de la mixité sociale et du logement. Il convient aussi de développer le partenariat lié à la prise en compte des problèmes de santé et des problèmes sociaux. Le gouvernement fournit déjà un effort important pour la création de postes d'infirmières, d'assistantes sociales, etc. La demande est extrêmement pressante dans ce domaine.

Il en est de même pour le périscolaire, l'accueil des collégiens en situation difficile avec leurs familles, la mise en place de foyers de collégiens par les collectivités locales. Tout cela constituera la base d'un partenariat mais il appartiendra à chaque collège de définir les priorités et les axes d'action qui seront les siens.

## **IX. Donner aux acteurs de terrain des outils efficaces pour évaluer leurs progrès**

L'objectif est la mise en place d'un contrat de réussite entre chaque réseau d'éducation prioritaire et le

recteur. Le réseau d'éducation prioritaire n'est pas une dilution des moyens des ZEP. Il revient à tirer les enseignements de la nécessité de l'échange, de la continuité, de la cohérence du territoire et de la nécessité de sortir de l'isolement. Tel est le sens de la mise en réseau des expériences, des savoir-faire et des réalisations.

Le REP est aussi une ZEP de petite taille. Le rapport Moisan-Simon a d'ailleurs montré que les ZEP réussissent surtout quand elles sont de petite taille. Par conséquent, le REP est la reprise en cohérence par chaque collège de la logique des ZEP. Les moyens seront programmés sur plusieurs années. Un tableau de bord par réseau, une aide pour le constituer, un centre de ressources par académie épauleront les équipes.

## **X. Améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant**

Ces actions porteront sur la coordination dans chaque réseau, sur l'accueil des nouveaux arrivants, sur la prise en compte dans la formation initiale de tous les IUFM et sur la mise en relation des expériences. Je rappelle à cet égard que le centre Alain Savary dispose déjà de 500 descriptions d'actions en ZEP évaluées.

## **XI. Prendre des mesures répondant aux attentes des personnels en ZEP**

Cette question des moyens n'a pas occulté l'ensemble des réflexions de fond sur la pédagogie et je m'en réjouis. Il conviendra sans doute de mieux utiliser les moyens qui existent déjà pour l'ensemble du système scolaire mais aussi de réaliser des arbitrages budgétaires appropriés.

Il faudra répondre à la demande de davantage de temps pour la concertation, l'animation, la recherche-formation, le soutien aux élèves en difficulté, le dialogue individuel avec les élèves et le travail en petits groupes. C'est un des messages les plus forts des personnels de ZEP. Comment demander la mise en place de contrats de réussite si nous ne donnons pas aux personnels du temps pour réaliser un travail de qualité et de longue haleine ? Cette revendication est fondée et justifiée.

Des moyens seront attribués aux réseaux d'éducation prioritaire en accompagnement des projets et du contrat de réussite. Une meilleure reconnaissance de la carrière des enseignants devra également être mise en place. La reconnaissance du rôle des chefs d'établissement devra être prise en compte. Des décharges de service plus importantes pour les directeurs d'école en ZEP devront être accordées. Un recrutement personnalisé des chefs d'établissement et une revalorisation du classement des établissements situés en ZEP devront être réalisés. La stabilisation des personnels nommés à titre provisoire devra enfin être assurée lorsqu'ils le souhaitent.

Toutes ces mesures permettront d'améliorer les conditions de travail quotidiennes dans les ZEP. En effet, même s'il s'agit du même métier, la réalité au quotidien du travail en ZEP est différente.

Ces assises ne sont donc pas une fin mais un commencement. Avant les vacances d'été, il sera nécessaire que l'ensemble des académies soient informées de nos travaux et résolutions. Les recteurs réuniront les comités de pilotage. Les conclusions des assises seront diffusées le plus rapidement possible. L'information devra redescendre dans les écoles et les collèges. La réflexion sera enclenchée sur les deux objectifs opérationnels : la mise en place des REP sur un territoire cohérent et la mise en œuvre des contrats de réussite. Un document d'orientation sur les grandes priorités définira le cadre de la politique

de l'éducation prioritaire. Un équilibre sera recherché entre l'unité de la politique éducative, l'identité de chaque REP et la liberté des initiatives. C'est en effet de cette liberté que sont nées les grandes orientations nationales.

Nous avons besoin de vous pour maintenir le cap. Vous pouvez compter sur l'ensemble du gouvernement, qui a fait de la lutte contre les exclusions sa priorité, pour ne pas vous décevoir.

## Discours de clôture

**Lionel JOSPIN**

*Premier ministre*

Ces rencontres ont été précédées d'un long et dense travail préparatoire qui a permis, dans toutes les académies, de mieux connaître les ZEP, d'identifier leurs réussites comme leurs difficultés et de réfléchir à d'éventuelles réformes. La mise en commun de ces travaux permettra de donner un second souffle à la politique des ZEP.

### **I. Quelle politique pour quelle école ?**

#### **1. Quelle école voulons-nous ?**

L'école est le lieu où, avec la transmission du savoir et dans la référence à des valeurs, se forge l'émancipation de l'enfant. Cette émancipation est affaire de respect. Le respect que l'on doit à un enfant revient à le traiter comme tel c'est-à-dire de le traiter non comme un adulte en miniature mais comme une personne en devenir, comme une personne disposant du potentiel permettant d'accéder au statut d'adulte mais qui n'est pas pour autant autonome. L'enfant a le droit le plus absolu de le développer. Il convient de respecter ce droit en donnant à l'enfant les moyens de s'épanouir pleinement.

L'école doit permettre à l'élève de se bâtir une capacité de jugement. Pour accéder à l'autonomie, l'enfant ou le jeune doit d'abord apprendre à penser par lui-même et pour lui-même. Telle est la leçon des deux grandes traditions pédagogiques : la raison critique des Anciens (Socrate, Platon et Aristote) et le rationalisme cartésien. Dans la sixième partie de son Discours de la méthode, Descartes soulignait que "l'on ne saurait si bien concevoir une chose, et la rendre sienne, que lorsqu'on l'invente soi-même". J'ajouterai que l'on ne peut se contenter de la recueillir, fût-ce auprès d'un maître. A cette capacité de jugement en formation, l'école doit offrir une sphère de libre exercice, d'entraînement et de soutien. Elle doit fournir un champ d'application à l'esprit critique. C'est pourquoi la laïcité doit être défendue à l'école.

Cette émancipation ne va pas de soi. Sa construction requiert de la part de l'élève du travail et de l'effort. L'élève doit lui aussi faire preuve de respect envers son cadre de vie, envers les personnes qui animent ce cadre et envers les valeurs et les normes dont l'école doit être le lieu privilégié d'apprentissage. Ces valeurs nourrissent le "vouloir-vivre ensemble" qui est le socle de la République. Les normes organisent le respect des valeurs. Il serait illusoire, voire dangereux, de penser que celles-ci suivent, dans l'esprit de nos enfants, une loi de génération spontanée. Au contraire, il faut en éclairer le sens et le prix afin qu'ils saisissent la légitimité des règles qu'elles inspirent. L'émancipation s'appuie par conséquent sur un cadre fait de discipline, d'effort et de respect des règles de la vie en groupe. Aux droits répondent des devoirs.

L'école a donc une responsabilité au regard de la loi entendue comme ce corpus de valeurs et de normes. Sur ce point, la naïveté n'est pas de mise. Il ne s'agit pas ici de prétendre faire disparaître toutes les transgressions de la loi mais d'assurer que ceux qui franchissent ce pas sachent qu'ils transgressent une norme commune.

L'école doit être un lieu où l'on apprend. Elle est cet endroit où les jeunes intègrent les conquêtes permanentes et fondamentales du savoir. Lire, écrire, compter sont les bases essentielles. L'école est un cadre où l'on exerce sa mémoire, où l'on cultive son attention, où l'on affine son expression – où l'on travaille.

Emancipation, socialisation et acquisition de connaissances sont des fonctions indissociables de l'école. L'enfant – ce citoyen en devenir – étant un tout, l'école ne saurait séparer par une opposition factice ses missions d'éducation et de socialisation. Un consensus me paraît nécessaire sur ce point.

L'école n'est donc pas un service public comme les autres. Par le savoir qu'elle transmet, elle est la garante de notre avenir, fondé sur l'intelligence. Par les valeurs qu'elle incarne, elle est le berceau de la République, le creuset où se forment l'esprit et l'idéal républicains. L'éducation de nos enfants – non pour en faire de simples producteurs mais pour en faire des citoyens autonomes, compétents et conscients de leurs responsabilités – est la plus noble mais aussi la plus lourde de nos responsabilités.

La nation délègue cette tâche à des hommes et à des femmes qui ont choisi le métier d'enseignant. C'est un métier dont l'exercice quotidien est devenu difficile, notamment dans les ZEP. Mais son utilité sociale comme son sens demeurent primordiaux. Les enseignants et l'ensemble des personnels qui concourent aux tâches éducatives doivent compter sur l'appui de la République. Je comprends le doute ou l'abattement qui peuvent vous saisir quand, en dépit des précautions prises, des contacts établis et du suivi dispensé, un incident violent éclate dans votre établissement ruinant parfois le fruit de mois de travail. Je comprends aussi qu'il vous arrive d'avoir le sentiment que cette tâche est trop lourde. Je sais en revanche la satisfaction ou la fierté que vous éprouvez devant telle réussite individuelle ou collective. Grâce à votre engagement, votre volonté et votre détermination, les ZEP participent de l'école de la réussite. Vous relevez avec succès le double défi de la démocratisation et de la qualité de l'enseignement.

L'école a su faire face à la véritable révolution qu'a représentée la démocratisation de l'enseignement. Alors qu'au début des années 60 seulement 55 % d'une classe d'âge entrait au collège, la quasi-totalité des élèves va désormais jusqu'au terme du premier cycle avec de très faibles différences d'une catégorie sociale à l'autre. Dans le second cycle, des disparités sociales significatives continuent d'exister mais elles ont été fortement réduites ces dernières années. La démocratisation a aussi transformé l'enseignement supérieur.

## **2. Quelle politique menons-nous ?**

### **a. L'école doit promouvoir une réelle égalité des chances**

Trop longtemps, ceux qui avaient la charge de l'Education nationale ont cru – ou fait semblant de croire – que l'égalité des chances se réaliserait par la grâce d'un système unique et identique pour tous les élèves. Cette égalité apparente n'était qu'un paravent destiné à masquer les profondes inégalités entre les conditions de départ. L'uniformité ne parvenait pas à réaliser l'égalité. En créant les zones d'éducation prioritaire au début des années 80, nous avons rompu avec cette hypocrisie et renoué avec la vision concrète et réaliste que développait déjà Aristote quand il affirmait : “Il n'est pas de pire inégalité que de traiter de façon égale des choses inégales.” Tel est le sens dans lequel mon gouvernement veut inscrire son action : notre politique doit être réaliste et juste.

Dans ma déclaration de politique générale du 19 juin dernier, j'avais souligné “qu'il faut donner plus à ceux qui ont le moins”. La mise en œuvre de ce principe de justice passe par une politique délibérée, volontariste et persévérante de différenciation positive. Elle doit être constante pour contribuer à la

résorption des poches d'échec. Elle doit se traduire dans tous les domaines, y compris dans ceux où les frilosités sont grandes comme la gestion des ressources humaines.

### **b. Une politique de déconcentration adaptée et mieux maîtrisée**

Des crispations se font sentir à l'évocation de la déconcentration dans l'Education nationale. La déconcentration est pourtant de règle dans le premier degré depuis longtemps et concerne depuis 1989 tous les actes de gestion quotidienne – notation, avancement – de la quasi-totalité des enseignants du second degré. Tout ce qui relève du remplacement et de la gestion des maîtres-auxiliaires est de compétence académique.

La réalité d'une déconcentration forte, réelle et vécue au quotidien par des milliers de personnels est occultée par un phénomène emblématique : le mouvement national des personnels du second degré, qui concentre les critiques de tous bords et symbolise de manière excessive la centralisation de l'Education nationale. C'est un objet de réforme. En effet, comme le dit Claude Allègre, "rien ne justifie que, pour passer de Dunkerque à Lille, il faille passer au préalable par une instruction du dossier à Paris". Cette réforme doit être discutée avec les partenaires syndicaux. Elle sera donc menée à bien dans la concertation.

De même, une vraie politique de déconcentration signifie que les décisions sont prises, en totale responsabilité, par les autorités administratives ayant compétence pour le faire. En conséquence, cela signifie que le pouvoir d'évocation de l'échelon supérieur n'existe que pour des situations exceptionnelles. En clair, la carte scolaire tant du premier que du second degré est discutée et arrêtée au niveau local par les autorités académiques en concertation avec les partenaires institutionnels. Elle ne se décide pas rue de Grenelle.

Je souhaite que les élus locaux comprennent le sens de ces réformes. Je connais les refus qu'entraîne toute fermeture de classe. Mais nul ne peut ignorer les évolutions démographiques importantes constatées dans l'enseignement primaire. Celui-ci a en effet vu, au cours des dix dernières années, ses moyens augmenter (de 306 000 à 310 000 emplois hors IUFM) alors que ses effectifs diminuaient de manière significative (de 6 908 000 à 6 610 000 élèves). Compte tenu de la poursuite de la baisse démographique, l'enseignement primaire devra contribuer au respect du principe de discrimination positive et de stabilité de l'emploi public.

### **c. La réforme des lycées**

La consultation lancée dans les lycées au cours de l'automne dernier et qui vient de se conclure à Lyon a permis d'établir un état des lieux particulièrement intéressant. Le rapport final du comité d'organisation présidé par Philippe Meirieu vient d'être rendu public. Il constitue un matériau de premier ordre qui doit permettre de nourrir au cours des prochains mois un véritable débat démocratique sur le lycée. Sans anticiper sur ce débat, je peux remarquer que les conclusions provisoires de ce rapport, tant sur le contenu des disciplines, la durée hebdomadaire de présence, l'accompagnement différencié des élèves ou l'affirmation de la place du lycée professionnel dans la démocratisation de l'accès au savoir, sont autant de thèmes qui font écho aux questions soulevées lors de ces assises. Je souhaite en effet une école plus solidaire qui surmonte ses contradictions internes et qui valorise de manière identique les divers cursus scolaires. Chacun sait que, dans ce domaine, beaucoup reste à faire et qu'une hiérarchie implicite, souvent non exprimée mais ancrée dans l'imaginaire collectif, existe entre les filières générales, technologiques et professionnelles.

Le principe d'égalité de ces filières n'existe trop souvent que sur le papier et le rapport Meirieu s'est fait l'écho de cette revendication justifiée. Il a rappelé que l'affirmation de la place du lycée professionnel dans la démocratisation de l'accès au savoir et dans l'intégration de la jeunesse dans une France républicaine et fraternelle est essentielle. L'égalité de tous les lycées et lycéens est indispensable. La mise en œuvre concrète de ce principe implique de la part de toutes les personnes concernées de près ou de loin des changements profonds dans les représentations mentales, culturelles et psychologiques des hiérarchies sociales et économiques liées à ces divers cursus.

C'est dire l'importance de l'enjeu qui est devant nous et qui nécessite que tous les partenaires de l'école soient "sur le pont" et tirent dans la même direction.

## **II. Un second souffle pour les ZEP**

Les ZEP ont 15 ans. Elles ont connu de grands résultats, accompagnant l'extraordinaire essor de notre système éducatif. Elles ont souvent été le laboratoire d'idées novatrices et de pratiques pédagogiques nouvelles. Leur dynamisme ne se dément pas mais se heurte à des difficultés qui exigent un second souffle. Il nous faut par conséquent faire des choix forts et simples.

### **1. Un choix clair sur les moyens**

L'école n'est pas un coût ; elle est un investissement. Mais cet investissement doit être maîtrisé. L'Éducation nationale fait partie des budgets qui bénéficieront d'une priorité dans le cadre du projet de loi de finances 1999. La traduction concrète de cette priorité permettra aux académies les plus en difficulté de rattraper leur retard.

### **2. La révision de la carte des ZEP**

Etablie pour la première fois en 1983, révisée en 1989, la carte des ZEP devait être revue en 1993. Cela n'a pas été fait par les responsables de l'époque. Un temps important a ainsi été perdu. Cette question doit maintenant être réglée pour la rentrée 1999 conformément aux orientations arrêtées dans le plan de relance des ZEP.

Cette révision doit permettre de remédier à certaines incohérences. Comment expliquer que 39 % des collégiens de la Nièvre ou 26 % de ceux de Corse du sud soient en ZEP alors que ce n'est le cas que de 19 % des collégiens de Seine-Saint-Denis ? On a sans doute voulu utiliser par commodité le même traitement pour traiter de cas aussi dissemblables que les banlieues et les zones rurales alors que les conditions de vie et de travail y sont objectivement totalement différentes. Certaines zones rurales relèvent de traitements pédagogiques adaptés ou de modalités de gestion du personnel particulières mais pas de l'attribution des indemnités ZEP.

Ces situations doivent être revues et le seront. La logique des réseaux d'éducation prioritaire, la création d'un contingent supplémentaire d'indemnités dans le projet de loi de finances 1999, le travail de sensibilisation mené tout au long de ces derniers mois dans l'ensemble des académies, les sorties de ZEP effectuées et réussies par quelques recteurs volontaristes et la mise en place d'un pilotage national de cette opération devraient permettre une révision de la carte des ZEP à la rentrée 1999.

### **3. La lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales**

Les travaux au cours de ces assises, à partir d'exemples de réussites, esquissent les voies à suivre. Un pilotage des ZEP à la fois national et académique est nécessaire pour animer, gérer et évaluer le dispositif. Les ZEP doivent aussi être à taille humaine et disposer d'équipes d'encadrement particulièrement disponibles et compétentes. Il faut enfin conserver ou rétablir une certaine diversité de population scolaire dans chaque ZEP afin d'éviter un effet de "ghetto". C'est à l'évidence cet objectif qui sera le plus difficile à atteindre tant les craintes et les tentations des parents sont grandes en ce domaine. Mais ce chantier est essentiel et j'encourage tous les acteurs concernés à s'en emparer pour réintroduire plus de mixité sociale en agissant de manière volontariste sur la sectorisation scolaire. Persuasion, volonté et courage seront indispensables.

L'Education nationale doit également vous aider à mieux gérer au quotidien les ZEP et à mieux reconnaître l'engagement et les compétences de ceux qui y travaillent. Les dispositifs disponibles sont nombreux mais ils ont été jusqu'ici insuffisamment utilisés.

Il faut enfin favoriser l'autonomie de gestion de chaque établissement en fonction de ses besoins, de ses priorités et de son projet. Cette autonomie doit respecter les horaires et les programmes officiels. Je suis opposé aux tentations contraires qui signifient que les ZEP doivent devenir des zones dans lesquelles serait enseigné un programme minimum s'écartant de la règle nationale.

### **4. L'articulation avec la politique de la ville**

Un mal-être et un mal-vivre existent dans certaines de nos banlieues. Ils se nourrissent de la déshérence sociale. Ils pèsent parfois lourdement sur la vie scolaire. S'y ajoutent l'absence ou la quasi-absence de relations avec les parents d'élèves. L'établissement d'un réel dialogue avec les parents nécessitera de l'imagination et de la créativité. Des pistes ont été tracées au cours de ces assises : il vous appartient de les vérifier, de les évaluer et, le cas échéant, d'en imaginer d'autres. Je n'oublie pas les problèmes de violence qui sont revenus ces dernières semaines sur le devant de la scène. Nous nous efforçons, avec vous et les autres services publics concernés, d'apporter des réponses. Il faut réagir comme nous l'avons déjà fait avec le plan contre la violence mis en œuvre à l'automne dernier, la mise en place des contrats locaux de sécurité ou l'implantation d'un nombre important d'emplois jeunes dans les ZEP. Ces efforts ont commencé à porter leurs fruits mais il faut continuer dans cette voie. La mise à disposition à la rentrée prochaine d'un important contingent supplémentaire d'emplois jeunes devrait y contribuer.

D'une manière plus globale, la relance de la politique de la ville, sous la direction de Claude Bartolone, doit permettre de rompre l'isolement dans lequel s'est trop souvent retrouvée l'école, placée en première ligne dans le combat contre la ségrégation sociale et géographique. Symboliquement, le prochain comité interministériel des villes sera l'occasion de concrétiser cette ambition collective retrouvée.

## **III. Conclusion**

Le gouvernement a proposé un pacte aux Français : un pacte républicain, de développement et de solidarité. L'école est au cœur de ce pacte. Elle est donc une priorité de l'action du gouvernement. Cette action s'inscrit dans la durée, nécessaire pour déployer un effort puissant et compatible avec la prise en compte de l'urgence. Le second souffle des ZEP est désormais donné. J'ai confiance en son succès parce que j'ai confiance en vous.