



© Benoît Debuissier

Une nouvelle ambition pour l'éducation prioritaire ?

“L'origine sociale est encore un discriminant dans la réussite, il faut donc revoir notre politique d'éducation prioritaire afin de lutter contre les déterminismes sociaux. » Benoît Hamon, ministre de l'Éducation nationale, souhaite faire de l'éducation prioritaire et de la lutte contre les inégalités ses priorités. 102 REP+, nouvelle dénomination pour désigner les établissements difficiles, vont ainsi être créés avec un accueil pour les moins de trois ans, l'affectation d'un maître supplémentaire par classe, le développement d'internats de proximité pour les collégiens, du tutorat pour les jeunes enseignants, etc.

Depuis la mise en place des ZEP en 1981, il faut bien reconnaître que les politiques en matière d'éducation prioritaire ont un bilan mitigé et sont devenues, comme le souligne Agnès van Zanten, « une façon de contenir les dérives », une politique peu efficace génératrice d'inégalités et plombée par des logiques bureaucratiques. Inégalitaire par des ségrégations mises en place au cœur de l'institution elle-même (page 11).

Régulièrement tancée par les enquêtes PISA, la France est devenue le pays où l'origine sociale pèse le plus ; notre école publique aiderait les plus méritants, laissant les autres sur le carreau, les stigmatisant parfois. Les résultats des évaluations des politiques d'éducation prioritaire en termes de réussite scolaire, d'absentéisme ou de violence ont montré des effets limités dans des zones qui n'attirent (et ne retiennent) pas suffisamment les jeunes enseignants. Les résultats scolaires chiffrés de la politique d'éducation prioritaire sont devenus le test de la vitalité du système dans son ensemble. Parallèlement, la gestion de la diversité est devenue le test de l'éducation prioritaire. Une question intimement liée à la contre-performance du système scolaire français pour Françoise Lorcerie (page 12).

Cloisonnée, centrée essentiellement sur une réorganisation interne de l'école, la politique d'éducation prioritaire a superposé les dispositifs et traité la problématique pédagogique déconnectée de celle de la mixité. Repenser ces questions est aujourd'hui un chantier indispensable pour le mouvement d'éducation populaire que nous sommes. Il est urgent de prendre la mesure que tout ne dépend pas de l'école et que des partenariats, des « alliances éducatives » avec les usagers, les parents, les collectivités et les associations partenaires de l'école, sont à construire pour comprendre le rapport des familles populaires à l'école (page 14) et ancrer cette dernière dans les territoires.

Travailler autrement, c'est utiliser les multiples ressources de la créativité pédagogique, c'est mettre l'imagination au pouvoir, c'est aussi réfléchir aux objectifs réels qu'on veut atteindre au lieu de brandir la « culture commune universelle » revendiquée Jean-Michel Zakhartchouk (page 16). Ces questions interrogent la pédagogie mais elles doivent surtout s'inscrire dans un combat contre les inégalités. Ateliers-relais, expérimentations, classes de découvertes, fête du sport... des initiatives pédagogiques ont porté leurs fruits au niveau local, comme en témoignent dans ce dossier nos fédérations, des enseignants, des proviseurs, tous ces acteurs-militants persuadés que la clé de la réussite réside dans les innovations pédagogiques et le travail collectif.

• Ariane Ioannides

DANS CE DOSSIER

• Entretien avec Agnès van Zanten : « La politique d'éducation prioritaire est devenue une façon de contenir les dérives »

• Diversité/mixité :

- La diversité comme test de l'éducation prioritaire, et l'éducation prioritaire comme test de l'école ; par Françoise Lorcerie

- « La confrontation à la nouveauté transforme les enfants » : interview du directeur du centre de vacances de Batz-sur-Mer Ahcène Yazid

- L'expérience de la liberté. Zoom sur la Maison de Courcelles, qui accueille des classes de découvertes

• Parents/partenariat :

- Le partenariat parents-école : « nécessité », inégalités, impasses ; par Pierre Périer

- Faire tomber les barrières entre les parents et l'école : les fêtes du sport de l'Usep à Amiens

- « On ne construit pas une action tout seul » : interview du responsable Éducation de la Ligue de l'enseignement du Bas-Rhin Laurent Soldner

• Pédagogie :

- Quand « l'autrement » doit devenir l'ordinaire, pédagogie en éducation prioritaire... et ailleurs ; par Jean-Michel Zakhartchouk

- Élargir le champ des possibles : reportage à Toulouse où la Ligue de l'enseignement de Haute-Garonne anime des ateliers journalisme

- « Redonner du sens aux apprentissages » : portrait de Dorothée Cuny, enseignante à Garges-lès-Gonesse

- « Il faut expérimenter » : portrait de Claire Fayolle, principale d'un collège à Lyon

Rédacteurs en chef du dossier :

Ariane Ioannides et Arnaud Tiercelin

« Une politique qui contient les dérives »

L'école publique met en place des mécanismes ségrégatifs qui, au-delà d'angoisser les parents, entraînent un accroissement des inégalités. Pour Agnès van Zanten¹, en 30 ans, la politique d'éducation prioritaire n'a pas permis de faire évoluer le niveau des établissements concernés.

Les Idées en mouvement : Dans votre livre L'École de la périphérie², vous parlez de ségrégations territoriales (carte scolaire, etc.) mais aussi de ségrégations internes à l'institution dans la manière dont elle aborde la difficulté et « classe les élèves ». Pouvez-vous nous expliquer ce phénomène ?

Agnès van Zanten : Ce sont les stratégies que développent les établissements pour retenir ou attirer les élèves alors même que nous sommes sous le régime du collège unique, censé permettre une homogénéisation des connaissances. Le maintien des options de langues avait déjà nuancé cette ambition et l'apparition d'autres options dans les années 90 (classes avec horaires aménagés en musique, sport-études, classes européennes, etc.) a contribué en réalité à recréer des classes de niveau, auxquelles seuls les bons élèves ont accès. Cette méthode a été développée dans des établissements hétérogènes confrontés à des stratégies d'évitement vers le privé ou d'autres établissements publics plus attractifs.

Dans un système où le libre choix n'est pas totalement autorisé, cette stratégie a été tolérée voire encouragée par les autorités académiques qui y ont vu un moyen de défendre l'enseignement public face au privé. À Lille par exemple, on a autorisé les établissements publics, qui bénéficiaient déjà d'une bonne image, à créer ce type d'options pour éviter l'hémorragie vers le privé. En réalité, cela n'évite pas la fuite et engendre des effets en cascade. Le privé enlève les meilleurs élèves du public, les établissements publics développent des options diverses et prennent à leur tour les meilleurs élèves des collèges un peu plus ségrégués. Ces derniers engagent des stratégies plus modestes mais qui attirent les meilleurs élèves de la banlieue proche, etc.

L'Éducation nationale s'aveugle avec l'idée que la ségrégation interne permet de maintenir une hétérogénéité à l'échelle de l'établissement. Dans un établissement hétérogène avec des classes très ségréguées, les élèves progressent moins bien. La concentration d'élèves en difficulté n'améliore pas leurs résultats : les enseignants s'adaptent à leur public tant au niveau des contenus et des pratiques pédagogiques que dans les modes d'évaluation. Conséquence : il existe plus de risques de tensions et de lectures racistes de l'expérience scolaire. Les élèves perçoivent très mal ce double traitement au sein de leur établissement. Cette stratégie a des effets pervers si puissants qu'elle devient un autre mécanisme d'accroissement des inégalités.

On observe aussi des stratégies actives de la part des familles. Quel lien peut-on faire entre la demande sociale et les politiques scolaires ?

On ne peut comprendre les « marchés » scolaires³ qu'à partir de la conjonction des établissements et des familles. Beaucoup de familles qui habitent ces quartiers hétérogènes hésitent entre être de bons parents, c'est-à-dire donner toutes les chances à l'enfant et être de bons citoyens (l'école comme lieu de brassage social). En France, il y a peu de deuxième chance et de mobilité interne dans le travail, les parents font donc de gros efforts. Dans mon enquête⁴, la plupart des familles que j'ai rencontrées, environ 130 issues des classes moyennes ou des fractions intellectuelles des classes supérieures (enseignants, chercheurs, ceux qui travaillent dans le secteur public), n'étaient pas critiques vis-à-vis des enseignants, au contraire, mais elles jugeaient ces derniers impuissants face aux difficultés de l'école publique. Elles étaient tiraillées entre un idéal instrumental (la bonne école) et un idéal expressif (qualité de vie de l'enfant qui, s'il est près de son domicile, peut rentrer déjeuner, avoir localement des activités extrascolaires, etc.). Les familles les plus stratégiques sont aussi conscientes d'un phénomène – et cela va dans le sens de leur inquiétude – qui est celui des classes préparatoires d'élites qui tiennent compte des établissements de provenance dans le choix des dossiers des élèves. Certaines prépas recalculent les résultats en fonction de l'établissement d'origine. C'est aussi le cas des filières sélectives de l'université. Alors oui, nous pouvons accuser les parents d'être des consommateurs, mais leurs stratégies ne sont pas complètement infondées.

Le système politique et médiatique a aussi négligé les stratégies d'évitement résidentielles moins visibles mais beaucoup plus puissantes des catégories plus fortunées et des fractions non intellectuelles des classes supérieures (ingénieurs, cadres du privé). Dans l'enquête, deux-tiers des familles ont choisi leur lieu de résidence en fonction de l'école, sans compter ceux qui choisissent d'emblée le privé.

Je distingue donc quatre stratégies : le choix résidentiel, le choix du privé, le choix d'un autre établissement public (par dérogation ou fausse adresse) et, ce que j'appelle la colonisation de l'établissement de quartier. Je n'ai pas voulu opposer ceux qui partent à ceux qui restent ; c'est plus complexe car parmi les parents qui restent, certains développent des stratégies plutôt vertueuses (as-



© Ligue de l'enseignement

sociation dynamique, soutien scolaire, etc.). D'autres privatisent en quelque sorte ce service public – comme dans les hôpitaux – en entretenant par exemple un dialogue très fort avec les enseignants mais uniquement au bénéfice de leurs enfants.

Quel est votre regard sur les évolutions de l'éducation prioritaire de ces 30 dernières années au regard de la lutte contre les ségrégations ?

On ne peut pas empêcher ce type de phénomènes de se reproduire sauf à améliorer la qualité des établissements. Or, cette amélioration ne peut pas se faire en investissant uniquement le pédagogique. On traite de façon parallèle la question pédagogique et la question de la mixité, davantage prise en charge par la politique de la ville, qui mène une réflexion sur la carte scolaire très déconnectée de l'éducation prioritaire. Construire de la mixité scolaire suppose un travail à l'échelle des zones, des bassins et des territoires.

L'accent n'a pas été suffisamment mis sur le recrutement des meilleurs jeunes enseignants. Dans les zones d'éducation prioritaire, ce n'est pas nécessairement l'expérience qui est garante de la qualité des enseignants. Par ailleurs, quand on choisit cette profession, les incitants sont avant tout les conditions de travail et la qualité de l'accompagnement. Or en France, cette dernière est très faible. Les inspecteurs d'académie sont débordés et ils ne sont pas formés pour aider les enseignants. Malgré les efforts pour revaloriser leur salaire, il reste donc un très gros travail qualitatif à mener sur l'accueil et l'accompagnement des jeunes équipes pédagogiques. Enfin, le défaut majeur des politiques éducatives, c'est le manque de suivi. On se focalise beaucoup sur la décision et sur sa traduction réglementaire au niveau national et on se désintéresse de la mise en œuvre sur le terrain. Les logiques bureaucratiques font qu'on maintient un projet trois ans même si les résultats sont mauvais d'une année sur l'autre. On s'est par ailleurs longtemps contenté de constater que le climat s'était amélioré et que les résultats suivraient... on est malheureusement resté au

niveau intermédiaire et la politique d'éducation prioritaire est devenue une façon de contenir les dérives.

À partir des années 2000, les politiques d'éducation prioritaire ont été aussi grignotées par tout un ensemble d'actions comme les conventions éducation prioritaire, les internats d'excellence comme si la seule solution était de sortir les élèves de ces quartiers. Cela a mis fin à une parenthèse de 20 ans où l'on a cru à une action territoriale ambitieuse. Les résultats des évaluations des politiques d'éducation prioritaire, très tardives, ont montré que les effets étaient non seulement très limités mais qu'ils étaient quelque peu démagogiques (faire passer les élèves sans que le niveau suive par exemple). Avec la politique de l'assouplissement de la carte scolaire en 2007, nous sommes revenus à une politique individualiste de l'égalité des chances. Aujourd'hui le résultat est très triste : d'un côté, nous avons une action prioritaire globale qui limite la dégradation des établissements de quartier, et de l'autre, une politique plus ambitieuse mais plus sélective à destination des « survivants » de ces zones auxquels on propose une meilleure scolarité ailleurs.

Nous avons pris un très grand retard alors même que la France a continué à investir dans son système éducatif. On superpose les politiques et on délègue la cohérence à des chefs d'établissement, très mobiles. Là où il y a une forte rotation du personnel enseignant, les établissements ne peuvent pas être le lieu de cohérence des politiques. Cette politique peut avoir des effets bénéfiques sur un petit groupe d'élèves mais elle ne peut lutter massivement contre les inégalités.

• **Propos recueillis par Ariane Ioannides**

1. Agnès van Zanten est sociologue, spécialiste des questions d'éducation, et directrice de recherche au CNRS.

2. Agnès van Zanten, *L'École de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, 2001 (réédition en 2012).

3. Georges Felouzis, Christian Maroy, Agnès van Zanten, *Les Marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, PUF, 2013.

4. Agnès van Zanten, *Choisir son école, Stratégies familiales et médiations locales*, PUF, 2009.

La diversité comme test de l'éducation prioritaire

et l'éducation prioritaire comme test de l'école

Depuis l'avènement du programme PISA en 2000¹, les difficultés des élèves des couches populaires sont lues comme des difficultés du système scolaire lui-même. Pour Françoise Lorcerie², la question de la diversité est intimement liée à cette contre-performance.

Entre le moment où Alain Savary a lancé la politique d'éducation prioritaire, en 1981, et aujourd'hui, il y a PISA, – les épreuves standardisées de mesure des acquis des élèves de 15 ans dans l'OCDE et quelques autres pays volontaires, introduites en 2000 et répétées depuis tous les trois ans. PISA ? C'est une sorte de vaste système de *benchmarking* où s'évaluent les mérites comparés des systèmes scolaires, du point de vue de leur capacité à porter leurs élèves vers des niveaux éducatifs élevés, dont on nous répète qu'ils sont indispensables pour qu'ils puissent tracer leur sillon dans le monde de demain.

PISA OU LE SYSTÈME SCOLAIRE INÉGALITAIRE DE LA FRANCE

Du point de vue des représentations collectives sur l'école et les couches populaires, PISA a provoqué ou accéléré une mutation. Avant, *grosso modo*, l'approche de la question par les esprits armés était bourdieusienne. On pensait que l'école servait à reproduire la structure sociale dans sa hiérarchie, et que les rares moyens de lutter contre le déterminisme social de l'école étaient externes : il fallait modifier les cultures populaires, les rapprocher de la culture scolaire partagée par les classes aisées, notamment par un meilleur accès aux activités culturelles. C'est ce schéma que mobilise Savary dans la première version des ZEP, et encore Lionel Jospin dans la seconde version (1998). Ce n'est plus le cas dans la 3^e version en 2006, sous le ministère Fillon. Pour la première fois, on met en place un dispositif qui amène du changement dans la pédagogie. Et la loi d'orientation sur l'école de 2005 parle de PISA dans son exposé des motifs. C'est que PISA a montré deux choses essentielles pour l'école. D'une part, tous les systèmes scolaires ne sont pas aussi inégalitaires. Certains le sont plus que d'autres, et c'est le cas de la France. D'autre part, les systèmes les plus performants, ceux qui dégagent une forte élite et dont les niveaux moyens sont bons, sont aussi ceux dont les élèves à la traîne sont les moins nombreux. Avec PISA, depuis PISA, les difficultés des élèves des couches

populaires sont lues comme des difficultés du système scolaire lui-même. À une lecture externe de la difficulté scolaire a succédé une lecture interne. On se demande quelle pédagogie, quelles structures, quel type de collectif professionnel, quelle formation, etc., pourraient favoriser la réussite des élèves, en particulier ceux qui sont à la traîne, qui sont massivement de milieu populaire. Les résultats scolaires chiffrés de la politique d'éducation prioritaire sont devenus le test de la vitalité du système dans son ensemble.

LA QUESTION – MAL POSÉE – DE LA DIVERSITÉ

Parallèlement, la gestion de la diversité est devenue le test de la politique d'éducation prioritaire. La question de la diversité est intimement liée à la contre-performance du système scolaire français. Les enfants des flux migratoires postcoloniaux sont nombreux dans les réseaux de l'éducation prioritaire. Leur concentration y est de plus en plus forte car elle résulte d'une part de la ségrégation ethnique de l'habitat, plus importante dans les grandes agglomérations, et d'autre part des conduites de fuite et de choix scolaire des publics les moins captifs des quartiers populaires, qui tendent à augmenter également jusqu'à dépasser, dans une grande ville, 50 % des entrants en 6^e. Dans ce contexte, on a vu la performance des écoles les plus défavorisées baisser encore relativement aux autres. Bien que les (avant-)derniers dispositifs de l'éducation prioritaire – les réseaux ambition réussite (RAR) légèrement remaniés dans les réseaux Éclair (2011-2012) – aient effectivement suscité des initiatives pédagogiques inédites, bien qu'ils aient ici et là donné vigueur à des collectifs professionnels, ils n'ont pas contré la tendance à la dégradation des résultats de ce secteur. Au total, l'écart s'est encore creusé. Quel rôle joue la diversité dans cette dégradation ? Ici la raison sociologique ne peut faire que des hypothèses, mais à partir des données qu'on a, force est encore une fois de renoncer à l'analyse externe de la difficulté (ou de la relativiser), pour mettre en avant l'analyse



© Frédéric Florin/AFP

interne. En effet, il est impossible d'attribuer la difficulté scolaire à la différence de culture. Car les enfants des milieux populaires ont des résultats semblables quelle que soit leur histoire familiale. Les enfants des flux migratoires postcoloniaux n'ont pas des parcours pires que leurs camarades de même condition sociale. C'est leur position sociale qui fait la différence. Ainsi que leur sexe : les garçons de ces milieux sont particulièrement frappés par l'échec, et leurs carrières scolaires accumulent les marques négatives, comme les exclusions temporaires. D'un autre côté, on observe chez les professionnels de l'école une tendance (qui n'est pas générale évidemment mais qui est bien présente) à naturaliser la difficulté rencontrée en l'attribuant à l'extériorité socioculturelle, et, faute d'un accompagnement technique adapté, faute d'encadrement éthique aussi sans doute, à s'accommoder de l'échec des élèves.

Dans ce contexte, l'urgence est la formation technique des enseignants et leur accompagnement sérieux, ainsi que la reformulation du programme des apprentissages en identifiant bien mieux qu'aujourd'hui les étapes décisives au plan cognitif. À problème interne, solutions d'abord internes. Il est souvent question de travailler aussi la relation entre les parents et les enseignants. Pour

avoir vu quelques expériences en ce sens, je dirai qu'elles n'aboutissent pas toujours à rapprocher subjectivement les uns des autres, elles peuvent avoir l'effet inverse. Elles ont parfois des objectifs utopiques : une relation « d'égal à égal », un « vrai partenariat ». On peut rêver mais le réveil risque d'être pénible. Que chacun reste à sa place, dans un système de relations fonctionnelles de type civil. Par contre, la rencontre avec des parents de milieu populaire a toute sa place en formation des enseignants (initiale et continuée), c'est un déclencheur d'émotions bonnes, un ébranleur de stéréotypes, en bref un moteur de formation professionnelle. Ce devrait être, de même que la rencontre avec des jeunes de milieu populaire en dehors du statut scolaire (dans des activités sociales, sportives, ou autres), un moment obligatoire des parcours de formation des personnels de l'école.

• Françoise Lorcerie

1. PISA est un ensemble d'études menées par l'OCDE visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres.

2. Françoise Lorcerie est sociologue et directrice de recherches au CNRS. Son domaine de spécialité comprend les politiques et processus d'intégration des immigrés en France, et en particulier l'analyse des politiques publiques en matière scolaire.

À SAVOIR

REPÈRES

1981 : création des ZEP (Zones d'éducation prioritaire) par le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary. 363 ZEP sont créées.

1990 : première relance de l'éducation prioritaire, qui conduit à l'extension de la carte des ZEP, qui passent à 557.

1997 : création des REP (Réseaux d'éducation prioritaire, qui associent à des établissements déjà en ZEP, des écoles et établissements qui nécessitent une aide particulière) et des contrats de réussite. À la rentrée scolaire 2000, 916 ZEP/REP regroupent plus de 7 320 écoles et 1 060 collèges. Ils scolarisent 1,7 million d'élèves.

2006 : création des RAR (Réseaux ambition réussite) et des RRS (Réseaux de réussite scolaire). L'objectif de réussite scolaire assigné à l'éducation prioritaire se concrétise désormais dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences. 249 RAR sont créés (250 collèges, 1 715 écoles).

2014 : création des REP+. 102 établissements bénéficieront à la rentrée 2014 de mesures particulières (indemnités pour les enseignants, moins d'heures de cours, etc.).

« La confrontation à la nouveauté transforme les enfants »

Ahcène Yazid est directeur du centre Marceau de la Ligue à Batz-sur-Mer (44). Depuis 2001, il accueille des classes de découvertes. Un espace-temps idéal, selon lui, pour travailler les questions de diversité et de mixité, à condition que les adultes soient partie prenante.

Les idées en mouvement : En quoi les classes de découvertes contribuent-elles à lutter contre les inégalités sociales ?

Ahcène Yazid : Quand les enfants sont en classe de découvertes, ils sont tous à la même enseigne. Le fait d'être sur un terrain neutre, nouveau, cela change le comportement des jeunes. Le dépaysement, le fait, par exemple pour certains, de voir la mer pour la première fois induit d'autres conduites. Il n'y a plus les parents derrière eux, seulement le professeur avec son projet de classe et le fonctionnement d'une structure. Alors, les enfants doivent se créer d'autres repères, les liens et le rapport aux autres se modifient. La place et le rôle de certains également. La classe de mer apporte ce que le milieu familial et l'environnement quotidien de l'école ne peuvent donner. La dimension pédagogique est primordiale et les supports que nous proposons jouent pleinement leur rôle. Quand les enfants vivent une séance de pêche à pied, ils ont les mêmes consignes, les mêmes outils.

Les classes de découvertes sont un outil privilégié pour travailler plus spécifiquement la question de la diversité ?

La diversité, c'est surtout l'enseignant qui la porte dans sa classe, dans son projet

d'école. Ici, à Batz-sur-Mer, nous accueillons tout type de public : les classes viennent aussi bien du milieu rural, périurbain, citadin, que de la région parisienne. Quand un groupe vient de la Seine-Saint-Denis – dont certaines zones et classes sont réputées difficiles – nous ne le constatons pas forcément. La différence avec d'autres groupes va surtout se faire sur le langage, mais pas sur le fonctionnement. La confrontation à la nouveauté, voire à l'inconnu transforme les enfants. Notamment ceux qui sont peu ou jamais allés au bord de la mer, et jouent parfois les caïds des cours de récréation : c'est amusant de les voir tout penauds face à un crabe !

Avec la diversité, la mixité est l'autre dimension qui sous-tend les classes de découvertes. La mixité ne se décrète pas, elle est le fruit d'un effort...

Il arrive quelquefois que des groupes rechignent à se mêler aux autres groupes présents sur la structure. Quand cela a lieu, nous avons constaté que cette volonté est essentiellement portée par les adultes, avec des arguments parfois un peu prétextes : il y a autre chose de prévu ou bien il y a une trop grande différence d'âge... Les enfants,



© Philippe Ridou

eux, se fixent moins de barrières et les aires de jeux favorisent la rencontre. Mais, à la décharge des enseignants, le temps de la classe de découvertes s'est densifié : pour des raisons économiques, les séjours sont devenus plus courts. Aujourd'hui, la moyenne est de 4 ou 5 jours contre 7 à 10 il y a quelques années encore. Les projets de classes de découvertes sont assez rythmés et bordés et, au final, ils laissent peut-être moins de place à l'informel, à l'imprévu des rencontres. Nous l'observons par exemple sur les temps de repas. Le placement est libre mais, dans la majeure partie des cas, les groupes privilégient l'entre soi, un peu comme dans une bulle. Nous percevons aussi le désir de certaines classes d'avoir le centre rien que pour elles. *A contrario*, j'ai également en tête

un exemple récent où deux écoles, l'une de la Sarthe, l'autre de la région parisienne qui, tout au long du séjour, ont partagé des repas, des jeux, des activités. Si bien, qu'elles ont eu l'idée d'un jumelage entre les deux établissements. Pour nous, cet aboutissement, c'est vraiment le signe d'une classe de découvertes réussie. Mais, cela ne peut marcher que s'il y a une volonté réciproque des enseignants de travailler la question de la mixité. Pour ces deux écoles, elle est forte, elle est inscrite dans leurs projets d'établissement. Ces classes ne se limitaient pas à la seule découverte de l'environnement marin.

• **Propos recueillis par Philippe Ridou**

L'expérience de la liberté

Depuis une trentaine d'années, dans le sud de la Haute-Marne, la Maison de Courcelles accueille classes de découvertes, séjours et stages. Et met en avant une pédagogie alternative.

Véronique Claude, la directrice, prône une pédagogie « centrée sur l'enfant et l'expérience de la liberté, d'où découle une autre expérience : celle de la prise de décisions pour soi dans un contexte collectif ». Aux antipodes d'une logique consumériste, le « tout activité » est banni pour une démarche de co-construction de projet. « Nous proposons une douzaine de thématiques de classes de découvertes, avec des moyens matériels et humains en conséquence.

Mais les contenus ne sont pas pré-définis, figés à l'avance. Ils sont élaborés conjointement en fonction des envies des enseignants. À cette fin, une rencontre *in situ* a lieu en amont du séjour », explique Véronique Claude.

S'intituler « Maison » est une manière d'affirmer ses intentions pédagogiques. Les espaces sont pensés et aménagés pour permettre à chacun de trouver sa place. À Courcelles, pas de cantine ni de dortoirs, mais une salle à

manger, des chambres, une bibliothèque et surtout une cuisine – pièce de vie par excellence puisque les enfants sont invités à préparer les repas. « C'est une activité qui a le vent en poupe, remarque Véronique Claude. Notamment pour les publics qui relèvent de l'éducation prioritaire. Cela répond à leur grande demande d'être dans le faire, l'expérimentation, de les raccrocher à du concret. Cela donne aussi du sens à l'activité, comme par exemple la cueillette

des légumes chez le maraîcher. » « Ces temps de vie quotidienne sont des moments simples mais essentiels pour valoriser ces enfants-là, pour souligner que leur action aide le collectif. C'est également l'occasion, pour certains, de se débarrasser de l'étiquette de celui qui pose problème ou qui est nul en maths », renchérit Louis Letore, directeur adjoint de la Maison de Courcelles. Septembre et octobre sont des mois prisés par les enseignants des classes prioritaires – du moins ceux qui y sont aguerris – note Véronique Claude : « Au-delà de la thématique, l'idée est de faire vivre des choses fortes aux élèves. Cela soude le groupe classe et impulse une dynamique pour le reste de l'année. »

Il n'est pas évident de concilier pédagogie de la liberté et exigence de savoirs, voire de résultats qu'im-

plique le cadre scolaire. « Ceux sensibles à la pédagogie nouvelle, se retrouvent dans notre fonctionnement », reconnaît Louis Letore. Il précise que « pour ceux, moins rodés à ce type d'organisation, qui estiment que 5 jours, c'est trop court pour s'adapter, un déroulement plus classique est également possible. D'autant que l'aménagement permet à chaque groupe de vivre à son rythme ». L'enseignant reste décisionnaire de la ligne directrice de la classe de découvertes. Toutefois, « à Courcelles, il n'y a pas de salle de cours. Cela incite à vivre pleinement ce qu'offre l'environnement, le site. Pour une classe nature, les élèves sont au maximum dehors », insiste Véronique Claude.

• **Ph.R.**

www.maisondcourcelles.fr

Le partenariat parents-école : « nécessité », inégalités, impasses

Depuis les années 1980, un nouveau type de rapport entre les parents et les établissements des quartiers populaires s'est développé à l'initiative et sous le contrôle de l'école. Mais pour Pierre Périer¹, cela ne suffit pas à inverser le constat récurrent d'une participation très inégale des parents.

Qu'on le qualifie de partenariat, de coéducation ou de coopération, ce nouveau rapport s'intéresse à associer les parents dont la participation est jugée nécessaire afin de « suivre » la scolarité de l'enfant. Communiquer avec les parents devient un enjeu pour les informer mais aussi les mobiliser, notamment dans les quartiers populaires et de l'éducation prioritaire où les difficultés des élèves ont un caractère plus précoce, cumulatif et durable. En témoigne, la récente loi de Refondation de l'école qui prévoit un espace réservé aux parents dans les établissements, et se préoccupe de « renforcer les liens avec les parents les plus éloignés de l'école ».

LE « MYTHE » DE LA DÉMISSION DES FAMILLES

Animée des meilleures intentions, cette politique volontariste engagée depuis plusieurs années déjà ne suffit pas à inverser le constat récurrent d'une participation très inégale des parents et en particulier d'une présence lacunaire de ceux-là mêmes que les enseignants aimeraient voir davantage. À l'évidence, si tous les parents sont préoccupés de voir leur enfant réussir à l'école, tous ne possèdent pas les compétences et

ressources adaptées à ce que l'institution scolaire attend et reconnaît des « parents d'élèves ». Ce rôle qu'il leur faut endosser est inégalement taillé à la mesure de ce dont ils sont réellement capables et de ce qui fait sens pour eux. L'exemple des devoirs à la maison pourrait suffire mais on peut également questionner les modalités de la relation à construire avec les enseignants puisqu'elles requièrent une maîtrise du langage, des codes interactionnels et des normes scolaires hors de portée d'une partie des parents dans les contextes de l'éducation prioritaire. Ce faisant, le modèle du partenariat et de la relation promu par l'institution pourrait ne s'adresser qu'au sous-ensemble de parents dont la « visibilité » ne fait que souligner, en creux, la non-présence, le silence ou la distance des « invisibles », majoritairement les membres des classes populaires et de familles immigrées. L'écart à la norme du parent partenaire nourrit par ce biais le « mythe » tenace de la démission des familles. Les inégalités entre parents face à l'école s'ajoutent ainsi aux inégalités entre élèves dans les apprentissages et elles se renforcent mutuellement, creusant les écarts des chances scolaires et de reconnaissance des uns et des autres. Car, à l'opposé,

les parents les plus en connivence avec le monde et la culture scolaire peuvent voir leur avantage conforté par une politique trop ignorante des présupposés qu'elle véhicule et de l'arbitraire quelle impose avec la légitimité qui est la sienne. Dans cette configuration, il n'est pas rare que les parents symboliquement disqualifiés expriment un manque de respect voire un sentiment d'injustice, mais qui reste le plus souvent sans relais collectif ou politique. Bien loin de la relation de proximité et de complémentarité que l'institution scolaire appelle de ses vœux, il s'établit alors un différend entre familles et école où chaque partie se rejette la responsabilité d'une situation en forme d'impasse.

COMPRENDRE LE RAPPORT DES FAMILLES À L'ÉCOLE

L'enjeu de comprendre le rapport des familles des quartiers populaires à l'école implique préalablement de dissocier l'intérêt pour la scolarité de l'enfant, des formes et modalités par lesquelles il se manifeste. Prendre acte de l'hétérogénéité des familles et de la dissonance culturelle qui ici où là les éloigne de l'école nécessite un décentrement afin de ne pas juger normativement ce que font les parents ou pire, ce qu'ils sont. Ainsi, la position en retrait observée par nombre de parents des familles populaires et immigrées témoigne d'un rapport de confiance à l'égard des enseignants et d'une école dont ils attendent beaucoup (et trop peut-être). Cette délégation à plus compétent que soi se donne pour norme de

ne pas intervenir, les parents refusant de s'immiscer dans un domaine qu'ils s'obligent à respecter. En revanche, ils attendent d'être informés par l'école et d'être sollicités par elle si besoin. Or, lorsque cette occurrence vient à se produire, il n'est pas rare qu'elle prenne la forme d'une « convocation » qui déstabilise les parents et les plonge dans une confrontation inégale. Face au jugement et au classement scolaires qui sanctionnent l'enfant et jugent du même coup les qualités éducatives des parents, les plus vulnérables d'entre eux déploient des tactiques d'évitement ou de retrait. Tenir l'école à distance est une manière de se soustraire au regard qui, indirectement, les culpabilise et les humilie parfois. Car ce que l'école leur renvoie à travers la scolarité de l'enfant peut représenter une menace pour l'identité parentale et le lien dans la famille. Alors que l'institution scolaire cherche des « alliés » ou des « recours », les parents ainsi disqualifiés peuvent, au contraire, se montrer solidaires « défensivement » de leur enfant, le protéger lui pour se protéger eux.

• Pierre Périer

1. Pierre Périer est professeur de sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2 – CREAD (Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique). Il est notamment l'auteur de *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR, 2005 ; *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, PUR, 2010 et *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, PUF, 2014.

Faire tomber les barrières entre les parents et l'école

Chaque année, dans le quartier sensible d'Étouvie à Amiens, « l'Usep Étouvie, Tu vis sport » organise une grande fête du sport réunissant enfants et parents. Une manière de nouer des liens conviviaux en dehors du contexte scolaire et de rendre le contact entre parents et école plus serein.

Le 6 juin, comme chaque année, « l'Usep Étouvie, Tu vis sport », du nom d'un quartier d'Amiens, dans la Somme, organise sa Fête du sport au Parc du Grand Marais. Une occasion pour les élèves des écoles du quartier de découvrir de nouvelles activités sportives dans un

cadre festif, mais également, pour les parents, de créer des liens différenciés avec l'école. « Nous avons des enfants plein de vie et des parents souvent en difficulté sociale qui n'ont pas des rapports faciles avec l'école, présente François-Xavier Hurtel, président de « l'Usep Étouvie, Tu vis sport », par ailleurs

enseignant à Jacques Brel, l'une des dix écoles primaires et maternelles que compte le secteur. Pour faire tomber quelques barrières en dehors du contexte scolaire, nous avons identifié ce moyen. » L'Usep Étouvie organise, coordonne et anime régulièrement de nombreuses activités pédagogiques

sportives et de loisirs dans et avec les écoles du quartier. De grands événements sportifs interclasses viennent en outre ponctuer l'année, comme une course d'endurance ou les Mat'Usep pour les classes maternelles. Mais la fête du sport est la seule à associer à ce point les parents.

UN QUARTIER ENCLAVÉ, EN PÉRIPHÉRIE D'AMIENS

À l'ouest de la ville, Étouvie « est un petit quartier situé en périphérie, assez enclavé et comptant de nombreuses constructions des années 1950-1970, essentiellement du logement social, à côté d'anciennes usines qui ont fermé les unes après les autres. Près de 6 000 personnes y habitent, essentiellement des ouvriers que la fermeture des usines a mis au chômage », décrit le président de l'association. Au bord de la Somme, le grand ensemble d'Étouvie est classé en Zone urbaine sensible (ZUS) et en porte les caractéristiques sociales. Avec ses particularités, y compris par rapport aux autres ZUS de la région picarde : un revenu par unités de consommation médian 2009 ►

► de 7 361 euros contre 18 355 euros sur l'ensemble de la France, parmi les plus bas de toutes les ZUS de la région Picardie. La part de la population à bas revenu est de 38,4 %, contre 25,7 % à l'échelle nationale. L'indicateur de monoparentalité (un seul parent avec enfants de moins de 14 ans) est de 10 contre 6 sur l'ensemble de la France. À 10,6 %, la part de la population immigrée est en revanche au nombre des plus faibles des ZUS de la région. Mais 79,6 % des jeunes adultes sont sans diplôme, et 95,7 % des ménages sont locataires en HLM, les taux les plus forts des ZUS de Picardie¹. Pour l'Éducation nationale, Étouvie est par ailleurs classé en Éclair, le programme Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite, mis en œuvre depuis la rentrée 2012 en vue de refondre l'éducation prioritaire.

La Fête du sport s'organise en deux temps. Dans l'après-midi,

sur le temps scolaire, une grande rencontre interclasses réunit les 600 à 700 élèves des 10 écoles maternelles et primaires du quartier au Parc du Grand Marais, situé à dix minutes à pied du quartier. « Pour cette rencontre, déjà, nous proposons aux parents d'accompagner les enfants. Généralement, ils sont près d'une cinquantaine à être présents tout au long de l'après-midi », précise François-Xavier Hurtel. Mais c'est surtout le soir que l'ambiance de convivialité s'installe. « La rencontre se poursuit par des animations, dans le Parc, où divers ateliers ont été installés. Nous utilisons tout le matériel que nous avons à disposition : il y a des ateliers golfe, rugby, VTT, badminton, lutte, différents jeux collectifs, des jeux picards aussi pour que tous les parents puissent participer... puis vient le grand pique-nique qui réunit autour de trois cents personnes, enfants et adultes. »

VERS UNE ALLIANCE ÉDUCATIVE

Si la notion de coéducation ou d'alliance éducative paraît trop forte pour décrire la démarche de l'« Usep Étouvie, Tu vis sport » d'aller à la rencontre des parents pour nouer avec eux d'autres liens, elle n'est toutefois pas si éloignée. Des liens riches entre l'école et les parents contribuent à une meilleure réussite éducative des enfants. Pour ce faire, des temps de rencontre et d'échange sont nécessaires. « Les valeurs de l'Usep sont proches de la coéducation. Nous les transmettons en présence des parents, en n'étant jamais dans la performance, toujours dans l'éducation à la citoyenneté. Cette fête se passe en dehors du temps scolaire. Dès lors, les enfants comme les parents peuvent se faire une autre idée des enseignants avec lesquels ils ont généralement tendance à garder leurs distances. Un lien se crée durant ces rencontres et le bénéfice se ressent très nette-



© « Usep Étouvie, Tu vis sport »

▲ Fête du sport organisée par l'« Usep Étouvie, Tu vis sport », à Amiens.

ment ensuite à l'école. Les choses peuvent être dites plus facilement parce qu'ils comprennent que nous sommes là avant tout pour le bien des enfants. »

• **Stéphanie Barzasi**

1. Chiffres de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (Onzus) sur la région Picardie à consulter sur www.onz.us.fr/uploads/media_items/picardie.original.pdf

« On ne construit pas une action tout seul »

Le quartier du Neuhof à Strasbourg est connu surtout pour défrayer la chronique. Depuis près de 10 ans, la Ligue de l'enseignement du Bas-Rhin y pilote un dispositif Clas (Contrat local d'accompagnement à la scolarité). Pour Laurent Soldner, responsable Éducation et Réussite scolaire à la fédération, la pérennité du Clas s'explique par les partenariats solides noués avec les différents acteurs publics.

Les Idées en mouvement : Quelle est la particularité du quartier du Neuhof ?

Laurent Soldner : C'est un tableau assez complexe et dense de regroupements des difficultés. 75 % de logements sociaux, une population très jeune – un tiers a moins de 20 ans –, une importante proportion qui vit sous le seuil des bas revenus (un quart est au RSA) et beaucoup de familles non francophones en prise avec les difficultés de la langue française. Enfin, c'est un quartier de transit où les personnes qui s'en sortent un peu le quittent rapidement. Beaucoup d'efforts ont été concentrés sur ce secteur qui se situe à la périphérie proche de Strasbourg. Le tramway a désenclavé, du moins en façade, le quartier et l'a relié au centre-ville. Autour, se sont constituées de nouvelles infrastructures : entreprises, centre culturel, centre commercial, un cabinet médical alors qu'auparavant il n'y avait pas un seul pédiatre, une pharmacie, des boulangeries, etc. Le quartier, classé RAR (Réseau ambition réussite), comprend deux collèges ZEP (Solignac, le plus difficile du département et Stockfeld) et 14 écoles maternelles et élémentaires. Malgré cela, les chiffres de la réussite scolaire ne sont pas enthousiasmants : 40 % des élèves qui sortent du cycle 2 (CE1) ne maîtrisent pas le mécanisme de la lecture ; 18 % des élèves qui sortent de ce même cycle sont en

grande difficulté, voire en échec. La proportion des élèves « défavorisés » atteint 86 % contre 54 % à Strasbourg et la proportion des élèves ayant deux ans de retard ou plus en 6^e et en 3^e est deux fois supérieure à celle de la commune.

La Ligue de l'enseignement du Bas-Rhin y pilote un dispositif Clas depuis 10 ans...

La Ligue a plusieurs actions autour de la réussite éducative, de l'accompagnement à la scolarité et un projet de circonscription de lutte contre l'illettrisme. Concernant l'accompagnement à la scolarité, nous pilotons depuis 2005 le dispositif Clas au niveau de trois écoles du quartier qui représentent 165 élèves. Avant, il était organisé par quelques associations de quartier mais de manière saupoudrée. Le Clas est mis en place sur demande de l'établissement auprès du Codas (Comité départemental d'organisation à la scolarité, qui réunit les financeurs : l'Acsé, la ville de Strasbourg, la Caf et l'inspection académique du département). Souhaitant que des liens plus étroits soient établis entre les enseignants, les directeurs d'école et les programmes, le Codas nous a sollicités pour mettre en place des projets avec les établissements scolaires et pouvant accueillir un nombre important d'élèves d'écoles élémentaires. La Ligue de l'enseignement, mouvement complémen-

taire de l'école avec ses enseignants détachés, était la structure idoine pour conduire le Clas. C'est un des rares financements constants d'une année sur l'autre. Pour un dispositif financé à 100 % par les pouvoirs publics, l'objectif étant la gratuité totale pour les familles, c'est à souligner.

Concrètement, les accompagnateurs salariés recrutés et formés par la Ligue interviennent sur le temps périscolaire, le soir après l'école, sur un groupe de 6 à 8 élèves à raison de 3 ou 4 heures par semaine. Nous avons un contact très fréquent avec les enseignants et les directeurs mais aussi avec les familles qui viennent nous rencontrer. À nous de leur faire comprendre que nous ne sommes ni une garderie ou un centre de loisirs ni des enseignants bis.

Comment parvenez-vous à faire valoir vos spécificités face à des difficultés scolaires parfois très lourdes ?

C'est toute l'ambiguïté de notre position : notre proximité avec le champ de l'école est une force mais elle est parfois quelque peu contradictoire avec l'esprit de l'accompagnement à la scolarité, qui n'est pas de l'aide au devoir et c'est d'autant plus complexe que nos interventions ont lieu dans les salles de l'école. La difficulté est bien d'avoir une action qui s'inscrive autour du regard que l'enfant porte sur ses appren-

tissages sans faire de l'école après l'école. On va donc enrichir la partie « aide scolaire » par des activités culturelles au sens large (sportive, artistique, visites diverses, action cinéma, Lire et faire lire...). Pour autant, le volet scolaire n'est pas à négliger : il ne faut pas que les enfants aient encore des devoirs à faire en rentrant le soir et qu'ils puissent évoluer dans leur résultat.

Sur les retombées de notre action, j'ai plutôt une analyse qualitative que quantitative comme des indicateurs de fréquentation ou encore le plaisir des enfants à venir. On peut également observer l'évolution des enfants qui ont du mal à trouver une place dans le groupe, à prendre la parole, à ouvrir même leur cartable le soir... mais il ne s'agit pas pour nous de surveiller leurs bulletins scolaires.

Quoi qu'il en soit, le maître-mot des dispositifs dans les quartiers prioritaires, c'est le partenariat avec les populations, les établissements scolaires, les institutionnels, les collectivités ou les structures de quartier le cas échéant. J'en suis persuadé : on ne construit pas une action tout seul. Dans le cadre du Clas, c'est évident.

• **Propos recueillis par Ariane Ioannides**

Quand « l'autrement » doit devenir l'ordinaire

pédagogie en éducation prioritaire... et ailleurs

On dit souvent que, dans les établissements en éducation prioritaire, on ne peut pas enseigner comme ailleurs, on doit travailler « autrement ».

Mais qu'est-ce que cela signifie ?

S'agit-il de simplifier, de ralentir le rythme pour que tout le monde suive, d'explicitier beaucoup plus, de renoncer peut-être à ce qui est trop complexe, trop subtil ? « L'autrement » serait-il l'appauvrissement ? Ne risque-t-on pas d'enfermer les élèves dans la lenteur, le simplisme, la médiocrité, sous prétexte de réalisme ? Un mot comme « explicitation » peut signifier tout aussi bien un juste effort de clarté qu'un guidage excessif qui ne laisse aucune marge de manœuvre aux élèves en réduisant la pédagogie à un programme d'enseignement trop balisé, peu

payant dès lors qu'on vise le long terme et non les résultats immédiats.

Travailler « autrement » cela peut être tout autre chose. À savoir utiliser les multiples ressources de la créativité pédagogique pour permettre l'appropriation de contenus parfois exigeants, à travers des approches variées. C'est mettre l'imagination au pouvoir et ne pas tomber dans le travers de la résignation qui conduit, comme le dit Camus¹ à oser si peu alors qu'on pouvait tant... Il faut savoir emprunter les chemins de traverse et quitter le pauvre réconfort du schéma de cours préétabli. Pour cela, de nom-

breux outils et dispositifs s'offrent aux enseignants : les travaux de groupes, une évaluation qui indique les progrès et non les manques, les situations-problèmes, l'utilisation plurielle des images, du numérique, de l'oral, le recours à l'analogie, à la fiction (y compris en sciences), et bien sûr la mise en œuvre de projets, disciplinaires ou transversaux. Mais aussi ce qui *a priori* paraît bien difficile pour les élèves de l'éducation prioritaire : réfléchir sur leurs apprentissages, sur leurs méthodes, leurs stratégies, donc pratiquer la métacognition. Puisqu'il faut bien rappeler que si le « faire » est indis-

pensable pour apprendre, il n'est pas suffisant. La dérive activiste est toujours présente, aussi pernicieuse sans doute que la multiplication d'exercices mécanistes ou de longues explications magistrales du professeur.

TRAVAILLER SUR LES ATTENTES

Mais on doit aussi se poser la question du degré d'exigence. Il est hypocrite de se réfugier dans les grandes déclarations de principe sur « l'excellence pour tous » ou les proclamations comme : « ils ont droit aussi à la princesse de Clèves » ! Précisément, variété et différenciation pédagogiques doivent s'accompagner d'un travail approfondi sur nos attentes, en termes de maîtrise effective. Les élèves d'éducation prioritaire ne peuvent pas tous devenir des lecteurs experts de Balzac ni des champions d'orthographe, mais ils doivent tous être capables de parvenir à un niveau de « littéracie » suffisant et de produire un texte après relecture évitant les plus grosses erreurs de langue par exemple. Travailler « autrement », c'est aussi cela, réfléchir (collectivement) aux objectifs réels qu'on veut atteindre au lieu de se payer

de mots et de brandir la « culture commune universelle » comme argument contre un vrai socle commun de compétences du futur citoyen.

Ces questions ne sont pas que pédagogiques, elles s'inscrivent dans un combat contre les inégalités qui demande une large mobilisation des acteurs pour parvenir à de vrais progrès des élèves, ce que la manière de fonctionner traditionnelle ne permet pas. Mais alors, travailler « autrement » ne devrait-il pas s'étendre à toute l'école et devenir l'ordinaire des classes, les ZEP jouant alors ce rôle de laboratoire d'innovations qu'elles ont souvent joué, mais qu'elles pourraient jouer bien davantage.

• Jean-Michel Zakhartchouk

Jean-Michel Zakhartchouk est enseignant, professeur de français au collège Jean-Jacques Rousseau de Creil dans l'Oise et rédacteur de la revue *Les Cahiers pédagogiques*.

1. Dans *L'exil et le royaume*, 1957.

Élargir le champ des possibles

En Haute-Garonne, la Ligue de l'enseignement anime des ateliers journalisme avec des collégiens en décrochage scolaire.

Une activité développée dans le cadre des ateliers-relais et qui vise à remobiliser les élèves.

Florian, Marouane et Dounia sont collégiens à Colomiers, en Haute-Garonne. Inscrits en classe de 4^e ou 3^e, ils fréquentent régulièrement l'atelier-relais, un dispositif destiné aux élèves en situation de décrochage scolaire. Pendant douze semaines, à raison de quatre heures hebdomadaires, ils quittent leur classe pour réaliser des reportages à l'extérieur. Objectifs : reprendre confiance en eux, en l'institution scolaire, et les rendre acteurs de leurs apprentissages, notamment par l'expérimentation journalistique. « Souvent ce sont des élèves qui subissent les choses, s'ennuient en classe et développent de la passivité. Certains peuvent avoir jusqu'à deux demi-journées d'absence par semaine », explique Philippe Rulié, chargé de mission à La Ligue de l'enseignement 31.

Aujourd'hui, le groupe a rendez-vous à Tournefeuille, dans la banlieue de Toulouse, pour visiter un lieu de création artistique dédié aux arts de la rue. Dans une salle de classe du collège Léon Blum, huit adolescents s'installent autour d'une grande table pour préparer la sortie. Le silence est de plomb, les têtes lourdes. Quatre participants manquent à l'appel ce matin. Un autre élève arrive finalement avec dix minutes de retard. « Tiens, un revenant », commente Cheyenne, 14 ans. Installée derrière le poste informatique, elle propose de repérer le trajet du jour sur Internet. « Ça fait plaisir de te revoir », lance l'un des trois animateurs de l'atelier alors que l'adolescent rejoint ses camarades au travail. Qui ? Quand ? Quoi ? Où ? Comment ? Les bases du journalisme guident les élèves pour déterminer les ques-



© Thomas Dusseau

tions du reportage avant la répartition des rôles : photographes, journalistes et preneurs de son. « Je suis assez curieuse, je m'intéresse à tout », s'enthousiasme Dounia en choisissant la radio.

DYNAMIQUE COLLECTIVE, REVALORISATION INDIVIDUELLE

Située 10 km à l'ouest de Toulouse, deuxième ville du département en nombre d'habitants, Colomiers compte quatre collèges publics et accueille des élèves parfois en grande difficulté sociale. Lorsque les ateliers-relais ont été lancés par l'Éducation nationale en 2002 pour lutter contre le dé-

crochage scolaire, la commune faisait partie de la dizaine de sites expérimentaux en France. À l'époque, la demande initiale pour l'accueil de l'atelier-relais avait été portée par l'un des quatre établissements, dont le directeur occupait également le poste d'adjoint au maire en charge de l'éducation. Depuis, le dispositif s'est largement développé en complémentarité avec les mouvements d'éducation populaire comme la Ligue de l'enseignement ou les Francas, et accompagne chaque année une trentaine d'élèves de Colomiers.

Préalablement repérés par les équipes pédagogiques pour leur attitude, qu'ils ►

► soient perturbateurs ou au contraire totalement passifs et absentéistes, les élèves sont invités à découvrir l'atelier-relais lors d'un entretien individuel. « L'élève décrit son rapport au collège, ses attentes, ses besoins, son comportement ou son ressenti en classe. On le questionne également sur ses activités à l'extérieur, sur le contexte familial. C'est vraiment une approche globale. On lui demande aussi comment il se projette et ce que pourrait lui apporter l'atelier-relais. C'est une première photographie partagée avec le jeune », résume Philippe Rulié. Étape suivante : une commission d'affectation se réunit et propose au jeune de participer au dispositif. « Il y a un petit contrat d'engagement avec l'élève et la famille où chacun s'engage à participer et à s'investir. »

Quand cet investissement n'existe plus en classe et que les collégiens ne parviennent généralement plus à trouver de sens aux apprentissages, le fonctionnement de l'atelier-relais vise alors à les remobiliser autour d'un projet collectif. « Il y a toujours eu une dimension collective pour travailler la coopération, les apprentissages sociaux

et transversaux dans une perspective de production et de revalorisation des individus », explique Philippe Rulié. Ainsi, les animateurs constatent depuis plusieurs années que l'utilisation des techniques journalistiques et la réalisation de reportages sur le terrain enclenchent toujours des processus intéressants en termes de dynamique de groupe, de responsabilisation et de confiance.

UNE ÉTAPE DANS UN PARCOURS

Visite d'Airbus, découverte des coulisses du quotidien régional, des métiers de l'artisanat ou des services à la personne... Quand ils ne sont pas en cours de mathématiques ou de français, les élèves explorent des environnements socioprofessionnels très variés qui permettent de déclencher des envies, des idées d'orientation, voire des vocations. « Il y a quelques années, on parlait de leurs idées mais on restait sur des choses stéréotypées comme plombier pour les garçons ou coiffeuse pour les filles », se rappelle Philippe Rulié. Malgré cette ouverture vers de nouveaux secteurs, l'intérêt et l'investissement des

collégiens ne sont pourtant pas toujours au rendez-vous. « Ils se déconcentrent et fatiguent très vite », constate chaque semaine Luis Mendez, qui accompagne les collégiens sur le volet radio, du terrain au montage jusqu'à l'animation d'une véritable émission sur une radio associative toulousaine.

« On tente des choses mais ce n'est pas un dispositif magique. Il y a une mécanique qui prend ou pas, ça dépend des groupes et des dynamiques », rappelle l'enseignant coordinateur de l'atelier-relais, Benjamin Boulbès. Avec une durée de prise en charge réduite et des moyens de plus en plus limités au fil des ans, les animateurs ressentent même parfois une certaine frustration et sont conscients que la participation des élèves aux ateliers ne réglera pas toujours toutes leurs difficultés. « Il y a des collégiens dont les problématiques rencontrées à l'extérieur dépassent largement le cadre scolaire. Quand un élève a la tête ailleurs parce que chez lui il se passe telle ou telle chose, les visites et reportages ne permettent pas toujours de le remotiver sur son projet », concède-t-il.

Mais si les effets de la participation à l'atelier-relais sur le décrochage scolaire ne sont pas toujours évalués, ni rapidement identifiables par les enseignants des collèges, le temps, la maturité et la phase d'accompagnement individuel permettent souvent aux élèves de redéfinir ou d'affiner plus précisément leur projet, permettant ainsi de les maintenir dans un parcours de formation générale ou professionnelle. « Nous n'avons pas vocation à orienter les élèves. Il y a une différence entre l'éducation à l'orientation et l'orientation », insiste Philippe Rulié, conscient que l'atelier-relais ne constitue pour les élèves « qu'une étape » dans un parcours scolaire et personnel loin d'être figé ou prédéterminé.

• Thomas Dusseau

« Redonner du sens aux apprentissages »

Professeur de français en banlieue parisienne, Dorothée Cuny a mis l'innovation pédagogique au cœur de sa réflexion et de sa pratique. Professeur d'appui dans un collège en REP+, elle est aussi chargée de l'enseignement et de la coordination d'un atelier-relais pour des élèves de 6^e/5^e. Des expériences perméables les unes aux autres.

“**E**ntrez dans le travail directement » ou « rapidement », « terminer son exposé », « accepter d'aider les autres à la demande de l'enseignant », « pas de gros mot. Sinon rouge d'office », ou encore « faire le bilan de la séance à l'oral, décrire ce que l'on a fait et pourquoi... Les objectifs pédagogiques de la semaine sont affichés bien en évidence dans la petite salle de classe. Ce matin-là, à Garges-lès-Gonesse dans le Val d'Oise, Dorothée Cuny, professeur de français, demande à chacun des six collégiens présents de lire à haute voix la consigne qui le concerne. C'est le rituel de début de séance en atelier-relais. Puis elle lance la première mission de ce cours peu ordinaire : imprimer les articles de leur futur journal, pour les relire et les corriger.

Ses débuts de professeur de collège, cette Parisienne de 32 ans

les réalise il y a sept ans dans un des quatre collèges de cette ville du nord de Paris. Le collège Paul Eluard est en REP+ et fait partie des réseaux RAR et Éclair. Enthousiasmée par l'engagement et le travail en équipe de ses collègues, elle « s'attache à son rôle de prof en banlieue », s'investit et, titularisée, y reste. Aujourd'hui, Dorothée partage son temps professionnel entre l'enseignement du français et deux missions liées à l'innovation pédagogique. Celle qui fait lire *Les Misérables* à des collégiens de banlieue, « plus adeptes de la télé et des jeux vidéo que des livres », est professeur d'appui : elle est chargée d'interroger les pratiques pédagogiques de ses collègues du collège mais aussi du primaire, de chercher et d'échanger sur de nouvelles manières d'apprendre. Celle qui « croit à l'éducation pour tous » enseigne et coordonne aussi l'atelier-relais de

Garges, situé dans un quartier réputé difficile.

“**Je m'interroge sur le profil de chacun de mes élèves. Alors, je leur propose des objectifs plus individuels, plus concrets.**”

REPRENDRE SA PLACE POUR EXERCER SON MÉTIER D'ÉLÈVE

Pour chacune de ses missions, et en particulier cette dernière, Dorothée s'emploie à « redonner du sens aux apprentissages » : « Il faut faire en sorte que l'élève soit plus fort. Et être plus fort, explique-t-elle, c'est comprendre le système école, même une erreur de prof, s'adapter à chaque desti-



© Clotilde Pruvot

nataire, reprendre sa place pour exercer son métier d'élève. » En apparence, simple, évident, pertinent, et pourtant cela demande du temps et de la patience. Ici, pour six élèves des quatre collèges de la ville, pas de cours magistral, pas de longues rangées de tables, « pas d'enchaînement aux programmes scolaires ». Mais plutôt une bulle éducative de six semaines avec des enseignants attentifs à leur progression. Pour entendre les commentaires de chacun sur les articles, la professeure distribue la parole. Voix grave et dynamique, ton fermement calme, elle pratique une écoute bienveillante envers ses élèves. Quand elle les sent perdus, elle les aide à se rappeler à quoi sert la séance : « Pourquoi lit-on ce texte ? Quelles compétences travaillons-nous ? »... En atelier-relais depuis deux ans, la jeune enseignante a adapté sa manière

de donner une consigne : « Aujourd'hui, je préfère dire "entre dans le travail, sans attendre, sans te disperser", au lieu de "concentre-toi", qui ne dit rien à l'élève, précise-t-elle. J'emploie des mots concrets, qui sont plus des outils que des conseils. » Bien sûr, Dorothée n'est pas dupe quant aux écueils du dispositif : l'engagement des élèves peut-il perdurer après l'atelier ? A-t-elle des raisons de s'inquiéter ? À quelques jours de leur retour dans leur collège d'origine, les élèves manifestent leur crainte d'être jugés par leur camarade. Oseront-ils raconter ce qu'ils ont fait en atelier-relais, qu'ils étaient hors des murs du collège parce qu'ils ont des difficultés ? Il y a encore du travail pour renforcer leur estime de soi. Le rappel des objectifs, l'écoute de la parole de l'élève, les entretiens individuels, le conseil d'élèves, l'autoévaluation y participent. ►

APPLIQUER DES MÉTHODES INNOVANTES AU COLLÈGE

Comme elles portent leur fruit, Dorothée emploie les méthodes de l'atelier-relais avec ses classes au collège Paul-Éluard. « Je m'interroge sur le profil de chacun de mes élèves, confie-t-elle. Alors, je leur propose des objectifs plus individuels, plus concrets. » Son laboratoire pour « apprendre à apprendre » influence aussi ses collègues, qui voient dans ces expériences positives des idées à reproduire, « un pari rapporté à 25 élèves ! » Et d'autres fois, c'est l'inverse : pour le cours de français en atelier-relais, Dorothée a importé une expérience testée au collège. Elle choisit un « motif » sur plusieurs cours plutôt qu'une séance lambda sur une règle de grammaire. Ce *brainstorming* lexical et culturel permet aux élèves de s'exprimer à l'oral, de faire appel à leurs connaissances des supports utilisant le français : théâtre, poésie, cinéma, roman, philosophie, histoire... Et de fait, de faire le lien entre les différentes matières apprises, de ne plus apprendre bêtement et d'être plus autonome.

À écouter ces élèves en atelier-relais, on pourrait ne s'attacher qu'aux mots sur lesquels ils butent à l'oral, aux erreurs de syntaxe, d'orthographe et de grammaire de leurs copies. Sans se douter qu'il y a un mois, pour certains, rester assis en classe plus de 10 minutes était impossible, pour d'autres, le manque de confiance et de motivation empêchaient d'aligner même quelques mots sur le papier, et la peur, d'en faire autant à l'oral devant toute la classe. Touchante, une collègienne note combien elle a changé : « Avant, j'étais "rouge", même dans mes relations. Aujourd'hui, je me sens "vert" dans la réussite. » Forte de ces progrès d'élèves, Dorothée Cuny vise de nouveaux objectifs. Même si rompre quelque temps avec son travail de terrain et d'échange avec ses collègues lui semble compliqué, elle souhaiterait reprendre ses études. Pour continuer à exercer dans ce contexte de banlieue, plus innovant encore...

• Clotilde Pruvot

« Il faut expérimenter »

Auparavant enseignante en lycée professionnel, aujourd'hui principale d'un collège classé RRS, Claire Fayolle a passé toute sa carrière dans l'enseignement prioritaire à Lyon. Elle nous parle de son engagement et des défis à relever au quotidien.

Le boulevard périphérique est à 300 mètres et le quartier « chaud » de Mermoz tout près, derrière un entrelacs de petites rues bordées de jolies maisonnettes. C'est ici, au collège Victor Grignard, qu'officie Claire Fayolle, la principale de l'établissement. Allure impeccable et regard vert perçant. Claire Fayolle est de prime abord un subtil mélange d'autorité et de gentillesse, en adéquation avec ce qu'elle dit devoir dégager de par sa fonction : « de la rigueur et de la bienveillance. »

UN ENGAGEMENT

Enseignante en lycée professionnel à Lyon pendant quatorze ans après avoir géré l'imprimerie familiale, elle a passé le concours de chef d'établissement en 2007. Elle a été deux ans adjointe au chef d'établissement du collège Jean Vilar à Villeurbanne, en banlieue de Lyon, classé en RAR à l'époque et aujourd'hui fermé. Puis quatre ans au collège Henri Barbusse de Vaulx-en-Velin (Éclair), neuf stations de bus plus loin, en tant qu'adjointe puis chef d'établissement une année pour assurer l'intérim. Depuis la rentrée 2013, c'est au collège Victor Grignard à Lyon, classé RRS, que Claire Fayolle poursuit sa carrière. « J'ai toujours travaillé en éducation prioritaire, retrace-t-elle. C'est une forme d'engagement, je l'ai choisi. On est face à une population d'enfants et de familles qui peuvent être en grande difficulté, mais j'ai toujours trouvé ça passionnant. »

Des situations difficiles, Claire Fayolle en a vécu. « Il est arrivé qu'on découvre en plein hiver que des élèves avaient passé la nuit dehors. Une mère et ses cinq enfants avaient été mis à la porte de l'appartement où une famille de la communauté comorienne les hébergeait. Barbusse étant le collège de secteur pour les personnes accueillies au Cada (Centre d'accueil de de-

mandeurs d'asile) de Vaulx-en-Velin, on se retrouvait aussi avec des familles à la rue une fois qu'elles avaient épuisé les nuits d'hôtel payées par le Centre. Du coup, on faisait passer quelques nuits d'hôtel sur le fonds social du collège, mais on ne peut pas se permettre de faire ça trop longtemps. »

Madame la principale a quitté Barbusse mais suit de près ce qui s'y passe. En septembre dernier, les enseignants ont occupé leur établissement pour que la préfecture trouve des hébergements à deux familles. « C'est délicat d'être chef d'établissement dans ce contexte, admet Claire Fayolle. On partage des valeurs communes avec l'équipe du collège. En même temps, on représente l'institution, l'État et on ne peut pas cautionner une occupation des lieux. On est parfois tiraillés. »

« Un établissement d'éducation prioritaire, ça ne peut marcher qu'avec l'engagement de tout le monde. »

GÉRER LA MIXITÉ SOCIALE

Au collège Henri Barbusse de Vaulx-en-Velin, où 80 % des élèves sont boursiers et où beaucoup viennent de la cité du Mas du Taureau, les équipes sont parfois mises à rude épreuve. « Dans un établissement d'éducation prioritaire, le quotidien peut vite déraiser, constate Claire Fayolle. Un élève qui met le feu en salle d'arts plastiques après avoir été convoqué à un conseil de discipline... D'autres jours, il y a deux-trois bagarres et on passe son temps à recevoir les enfants et les familles, même si on a des CPE et des équipes très engagées. »

Aujourd'hui à Victor Grignard, même s'il y a des situa-



© Esther Leburgue

tions sociales difficiles, le quotidien l'est un peu moins. Ils sont 50 % d'élèves boursiers et 40 % de familles de classes plus moyennes. La mixité sociale est un nouveau facteur à gérer pour la chef d'établissement. « Il faut une vraie confiance entre l'établissement et les familles pour que les parents qui ne sont pas de milieux sociaux défavorisés scolarisent leurs enfants ici. » Claire Fayolle fait donc de la « promo » dans les écoles primaires alentour. « On présente le collège aux parents. Ils veulent sentir la fermeté, être rassurés sur le fait qu'on sait régler les problèmes de vie scolaire : les retards, les absences... Le dialogue commence là et c'est comme ça que l'on construit l'image du collège. Et puis il y a aussi les journées portes ouvertes. »

Peu importe le collège, Claire Fayolle insiste sur le rôle des profs. « Les gens disent "y'a des bons profs". C'était pareil dans le quartier à Vaulx-en-Velin. Ils passent beaucoup de temps à recevoir les familles. De toute façon, un établissement d'éducation prioritaire, ça ne peut marcher qu'avec l'engagement de tout le monde. Dans les collèges que j'ai connus, les équipes sont soudées et le turn-over n'a jamais été important, ça aide. Pour entretenir ça, à Barbusse par exemple on avait inscrit dans le projet d'établissement le principe d'un tutorat des jeunes enseignants. Leur accueil et leur soutien sont primordiaux pour ne jamais rester seuls face à une difficulté de gestion de classe. »

VERS DE NOUVELLES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Ce sont les enseignants qui, en classe, sont confrontés à la mixité sociale et à l'hétérogénéité des effectifs. « Il faut des équipes pédagogiques solides, poursuit la principale. En éducation prioritaire, les profs sont dans une phase de recherche et d'expérimentation de nouvelles pratiques pédagogiques. À Barbusse par exemple, ils testaient la co-animation : deux enseignants dans une classe pour mieux maîtriser l'hétérogénéité. Ou encore l'évaluation sans note, mais par compétences, pour une transition plus douce des 6^{es} entre CM2 et collège. »

Claire Fayolle a le souvenir d'un stage établissement GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) auquel avaient participé une vingtaine d'enseignants du collège Henri Barbusse pendant trois jours. « Ça les avait interrogés et révolutionnés dans leurs pratiques », se souvient-elle. À Victor Grignard, les équipes sont également partantes pour expérimenter de nouvelles façons de faire. Pour Claire Fayolle, c'est la seule solution pour relever le principal défi de l'éducation prioritaire : la difficulté scolaire. « Je n'en peux plus de sortir d'un conseil de classe où on voit des bulletins d'élèves qui ont renoncé. On a tous l'impression d'être impuissants. Il faut qu'on les aide. D'autres pays y parviennent. Pourquoi pas nous ! »

• Esther Leburgue