

SOMMAIRE

Actes de la Journée nationale de l'OZP Paris, 17 mai 2003

LES CONTRATS DE REUSSITE NOUVEL OUTIL OU FORMALITE ?

I – CONFÉRENCES

- Projets et contrats, élaboration et suivi** 3
Par *Jean Vogler*, inspecteur général
- L'image des contrats de réussite chez les acteurs de terrain** 8
Par *Patrick Saramon*, université de Toulouse Le Mirail

II – ATELIERS D'ÉCHANGES ACADÉMIQUES

- Le bilan des premiers contrats de réussite. Que faire des nouveaux contrats ?**
- Atelier 1 – Lyon, Montpellier 13
- Atelier 2 – Orléans, Lille, Versailles 16
- Atelier 3 – Reims, Poitiers 25
- Annexe I – La Martinique 28
- Annexe II – Nantes 30
- Annexe III – Strasbourg 31

III – ATELIERS : LE CONTENU DES CONTRATS DE RÉUSSITE

- Atelier 4 – **La maîtrise des langages** 32
avec *Marie-Alix Defrance*, INRP
- Atelier 5 – **Les activités scientifiques** 36
avec *Fabrice Krot*, ancien coordonnateur REP à Châtenay-Malabry (92),
responsable de l'association « La Maison des Sciences » à Châtenay-Malabry
- Atelier 6 – **La santé** 38
avec *Isabelle Broué-Ferrié*, médecin de PMI en Seine-Saint-Denis
et *Colette Bauby*, médecin de PMI à Gennevilliers (92)
- Atelier 7 - **L'éducation à la citoyenneté** 41
avec *Benoît Falaize*, professeur à l'IUFM de Versailles

IV – TABLE RONDE

- L'accompagnement des équipes des ZEP et REP** 43
Table ronde animée par *Elisabeth Bisot*, proviseure, présidente adjointe de l'OZP
Avec la participation de :
- Claude Bisson-Vaivre*, Direction de l'enseignement scolaire
Raymond Ouzalias, IEN, responsable des REP de Paris
Philippe Quentin, IEN, responsable des REP à Montpellier
Maryan Borowiec, coordonnateur de REP à Roubaix

EDITORIAL

Cette journée de réflexion de l'OZP sur les contrats de réussite intervient à un moment particulier de la déjà longue histoire de l'éducation prioritaire.

La plupart des contrats de réussite, lancés dans la dynamique de la seconde relance en 1997, arrivent en effet à échéance. C'est le temps des bilans en positif ou en négatif de cette procédure relativement nouvelle en éducation. C'est aussi le temps des propositions concrètes pour améliorer le dispositif et amorcer les nouveaux contrats.

Par ailleurs, nous sommes à la veille de la sortie d'un nouveau texte officiel sur les ZEP et les REP. L'on peut penser qu'il fixera des repères pour le renouvellement de ces contrats.

Ces Actes, moins volumineux que ceux de l'an dernier puisqu'ils ne rendent compte que d'une journée de travail au lieu de deux en 2002, attestent de la densité et du rythme soutenu des interventions et échanges.

Soulignons d'abord l'apport essentiel de l'intervention de Jean Vogler qui, avec autant de clarté que de hauteur de vue, a mis en perspective, historiquement (et hydrologiquement), les idéologies du projet et du contrat dans l'univers de l'Education nationale.

Deux groupes d'ateliers ont suivi, dont les comptes rendus constituent une somme d'informations et de réflexions sur l'état et le fonctionnement du dispositif :

- le premier visait à travers des échanges entre académies à faire le bilan des premiers contrats de réussite, à décrire leur élaboration, leur suivi, l'accompagnement des équipes, les perspectives des nouveaux contrats ;

- l'autre groupe était davantage centré sur le contenu des contrats à travers l'analyse de quatre thèmes emblématiques, souvent retenus comme prioritaires sur le terrain : la maîtrise des langages, les activités scientifiques, la santé, l'éducation à la citoyenneté.

Une intervention rondement menée (chronomètre oblige), mais dense et percutante, de Patrick Saramon, a fait le point sur l'image des contrats de réussite chez les acteurs de terrain.

Une table ronde enfin, aux échanges particulièrement riches, a réuni, autour de la question-clé de l'accompagnement des équipes, des représentants de quatre niveaux (ministère, académie, circonscription et coordonnateurs) de cet emboîtement de poupées gigognes dont parlait Jean Vogler.

Il est difficile en quelques mots de résumer le contenu ou la tonalité de ces interventions et ateliers sur le contrat de réussite, un thème en apparence pointu et relativement technique mais qui soulève des enjeux beaucoup plus vastes sur l'éducation prioritaire. Disons simplement qu'on a retrouvé dans les débats la marque de fabrique de l'OZP caractérisée par :

- la profonde connaissance des réalités de terrain qu'implique la situation particulière des coordonnateurs, majoritaires dans le public de cette journée : leur situation est en effet intermédiaire entre celle des enseignants et celle des responsables éducatifs ;

- la lucidité et la franchise dans le constat des dysfonctionnements et pesanteurs institutionnelles, bureaucratiques ou professionnelles dont ont fait preuve les intervenants et les membres d'une association qui cultive une indépendance totale tant vis-à-vis des autorités hiérarchiques que des institutions syndicales ou pédagogiques ;

- l'esprit de réalisme et de responsabilité des participants qui ont proposé des améliorations tenant compte des contraintes institutionnelles, budgétaires et humaines inhérentes à un dispositif de ce type.

Il nous reste à remercier les intervenants, les rédacteurs des comptes rendus, le collègue Jean-Baptiste Poquelin qui nous a accueillis, le CDDP des Hauts-de-Seine qui publie ces Actes, et tous les participants qui ont contribué au succès de cette journée, organisée cette année sans demande de subvention par une association aux moyens pourtant très limités et qui ne vit que de ses adhésions.

L'OZP

Conférence

PROJETS ET CONTRATS À L'ÉDUCATION NATIONALE

Intervention de Jean VOGLER

Jean Vogler est Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale (IGAEN). A ce titre, il est amené à visiter près de 200 établissements et à mesurer la réalité des projets d'établissement ou de zone. Il a été chef de département à la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective), où il a notamment mené une étude fondatrice sur les capacités de lecture des élèves en fin de CM2. Il a été également membre du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI). Il a été enfin inspecteur d'académie adjoint du Val-d'Oise et a participé à ce titre à l'animation de l'éducation prioritaire dans le département.

C'est en 1970 que le terme « projet » apparaît dans les textes officiels du ministère : les 10%, puis les projets d'action culturelle, devenus projets d'action éducative, puis les projets d'établissement et les projets de ZEP en 1981. Depuis, on a assisté à une véritable inflation de l'usage de la notion et, plus récemment, au développement de celle de contrat.

On m'a demandé d'alimenter votre réflexion en mettant en perspective ces deux notions dans l'Éducation nationale. Je le ferai en deux temps : une perspective historique et idéologique d'abord, puis un point sur la situation actuelle.

Histoire idéologique

Par « idéologie », j'entendrai ce que *le Robert* désigne comme une définition marxiste, à savoir : « un ensemble d'idées, de croyances et de doctrines propres à une époque, une société ou une classe ». En ce sens, on peut dire que les idéologies du projet et du contrat dans l'univers de l'Éducation nationale résultent de la convergence ou de la confluence (pour prendre une image hydrologique) de plusieurs courants, ce qui occasionne toujours, dans un fleuve, des remous, des turbulences, voire des divergences (1).

1 - Au début, il y a un long fleuve tranquille : l'École de la République, une et indivisible.

L'École mise en place par la III^e République est une institution visant à dispenser l'instruction indispensable au citoyen à tous les enfants de France. Elle est fondée sur le principe républicain d'égalité : égalité d'accès à l'école et égalité devant les contenus d'enseignement, définis minutieusement par des programmes nationaux et sanctionnés par des diplômes nationaux. C'est cela le projet de la République, mais on n'emploie pas ce terme. Et, dans cette logique, toute idée de projet académique ou d'établissement est évidemment inconcevable.

Ce long fleuve tranquille va recevoir un premier affluent qu'on pourrait qualifier de « psychopédagogique ».

2 - Le courant psychopédagogique.

En fait, ce courant est lui-même composé de deux rivières qui ont longtemps emprunté un cours resté à l'écart de l'institution républicaine : la psychologie de l'enfant et de l'apprentissage d'une part, la pédagogie des « méthodes nouvelles » d'autre part (2)

La psychologie de l'enfant (Piaget, Wallon) insiste sur le rôle fondamental de l'activité dans le processus d'apprentissage : l'enfant construit son propre savoir ; de la transmission des savoirs par l'enseignement, on passe à la construction des savoirs par l'activité du sujet. Et cette activité est générée par « l'intérêt » ou - terme postérieur - la « motivation », ce qui n'est pas loin du « projet », même si ce terme n'est pas encore d'usage. Notons que, dans ce cas, il s'agit d'un besoin ou d'un projet du sujet, d'un projet individuel, personnel.

La pédagogie des « méthodes nouvelles » (Dewey, Claparède, Decroly, Montessori) est liée à ces conceptions de l'apprentissage. La pratique pédagogique consiste à partir des besoins et des intérêts des enfants pour enclencher une activité qui génère l'apprentissage. C'est une pédagogie « centrée sur

l'enfant ». Mais, comme on est en situation de classe, collective, tout l'art du pédagogue consiste à passer des intérêts individuels à un intérêt collectif ; c'est, par exemple, la pédagogie des « centres d'intérêt ». Il s'agit ici d'un projet collectif, celui des enfants, mais dans (ou derrière) lequel se profile bien aussi un projet de l'enseignant.

La pédagogie coopérative (Freinet) a bien des points communs avec les méthodes actives, notamment en ce qui concerne la conception de l'apprentissage fondée sur l'intérêt de l'enfant. Elle s'en distingue néanmoins à bien des égards et en particulier par l'importance de son projet social (politique). En effet, le groupe d'élèves (avec leur maître) est considéré comme une microsociété qui se donne, démocratiquement (par le conseil coopératif), ses règles de fonctionnement et décide de « projets de vie ». La finalité éducative est, pour le moins, d'initier les enfants à la citoyenneté (Freinet). Dans son développement extrême, cette pédagogie devient révolutionnaire, veut instituer une société nouvelle par l'école : c'est le courant de la « pédagogie institutionnelle » (Oury). En tout cas, il s'agit d'un projet collectif et politique.

Schématiquement, ce courant psychopédagogique, composite, a rejoint, en plus ou moins grande partie, le fleuve Éducation nationale à partir de 1969 (textes sur le « tiers temps pédagogique » à l'école, avec la notion « d'activités d'éveil »).

Dans ce courant, le projet est celui conçu par l'élève (projet individuel) ou par le groupe (projet collectif) et représente pour les élèves une fin en soi (cf. aujourd'hui le « projet d'orientation » ou les « travaux personnels encadrés » ou les « itinéraires de découverte » ou les « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel »). Mais, pour les enseignants, faire élaborer des projets par les élèves est **un moyen** pédagogique pour mieux prendre en compte leurs intérêts dans l'espoir de favoriser les apprentissages (« pédagogie du projet »).

3 - Le courant gestionnaire ou managérial

À côté du fleuve Éducation, et bien loin de lui, s'écoulait depuis longtemps le fleuve Entreprise. Je dis « bien loin », car il ne semblait rien avoir de commun, tourné qu'il était vers les valeurs économiques de profit et de rentabilité (encore que certains ont fait des rapprochements entre le taylorisme industriel et l'école obligatoire) (3). Très schématiquement, il suffit pour notre propos de rappeler que, confronté à une situation économique de plus en plus difficile à partir de la fin des années soixante, le monde des entreprises a été contraint de renouveler ses modèles d'organisation dans la course à l'efficacité et à l'innovation. En particulier, on a rompu avec la chaîne hiérarchique pyramidale de commandement en décentralisant les lieux de décisions. On a adopté la direction par objectifs, qui consiste, à partir des objectifs généraux définis par la direction générale, à définir à tous les échelons intermédiaires des objectifs opérationnels précis qui permettent à la fois de mobiliser les différents agents (management participatif) et d'évaluer l'action au regard de ces objectifs. De la sorte, les objectifs d'un échelon hiérarchique donné constituent un moyen de réaliser l'objectif du niveau hiérarchique supérieur. Chacun de ces processus d'élaboration d'objectifs constitue un projet (d'entreprise, d'unité, de service, etc.).

Il y a deux raisons essentielles à l'adoption de ce mode d'organisation : les responsables de proximité seraient mieux capables d'adapter les objectifs généraux aux réalités locales (plus grande efficacité) ; par ailleurs, ce mode fait participer les agents à la décision et, donc, les responsabilise (meilleure exécution et contrôle renforcé). Dans ce modèle d'organisation, le projet est avant tout un moyen, un outil de gestion, de management, visant à mieux mobiliser et responsabiliser les agents, les « acteurs », pour une plus grande efficacité dans les résultats, elle-même mesurée par l'évaluation conçue comme feed back, effet en retour, rétroaction. Et les nouveaux démiurges de ce mode d'organisation sont les « managers ».

Pour toute une série de raisons (critiques sociologiques de la bureaucratie des administrations, massification de l'enseignement qui exige une meilleure gestion des moyens, « mode » du participatif, séduction de la performance, influence des sociologues sur l'éducation...), ces modes d'organisation vont progressivement (à partir des années soixante-dix) séduire des responsables de l'éducation (administratifs d'abord) qui croient trouver là des solutions à leurs propres problèmes.

On voit bien que, sur le plan administratif, cette idéologie est à la base des projets d'établissement, des projets ZEP, des projets académiques, etc. La parenté est si évidente qu'il n'est pas utile d'insister. Notons simplement qu'il s'agit, dans tous les cas, non seulement de projets collectifs, mais aussi de

projets institutionnels, imposés par un modèle d'organisation : la direction ou - mieux - le « pilotage » par projets.

Mais la même idéologie est également à l'origine d'un courant pédagogique, celui de la **pédagogie par objectifs**. On peut trouver les origines de ce courant aux États-Unis, avec les travaux de *Ralph Tyler* sur le curriculum de formation (1950) ou de *B.S. Bloom* sur la taxonomie d'objectifs (1956). Ces travaux se diffusent d'abord dans les pays anglo-saxons, puis dans les pays francophones, via le Québec, la Belgique (*De Landsheere*), la Suisse (*Cardinet*). Ils atteignent la France dans les années soixante, d'abord dans la formation continue des adultes (*Bertrand Schwartz*), puis dans la formation professionnelle initiale, et dans l'enseignement primaire avec les programmes publiés au début des années soixante-dix. Il s'agit d'une sorte de réaction aux méthodes actives auxquelles on reproche un défaut d'organisation, de rationalisation de l'enseignement. L'entrée par les objectifs de formation permettrait de concilier des sujets d'études basés sur la motivation de l'apprenant et la nécessaire programmation de l'enseignement au moyen d'un référentiel d'objectifs à atteindre (4).

Le fleuve Éducation nationale s'est donc progressivement complexifié. Il comporte :

- le courant de l'École républicaine, fondé sur la transmission des mêmes valeurs et savoirs à tous ; c'est une idéologie républicaine valorisant la Nation et privilégiant plutôt le principe d'égalité, sans autre projet pédagogique ni institutionnel que celui de la loi ;
- le courant des pédagogues, centré sur les besoins et intérêts des enfants, sur leurs projets, même si la pédagogie par objectifs permet - pour certains - de rationaliser les apprentissages ; c'est une idéologie démocratique valorisant l'individu et privilégiant surtout le principe de liberté (projets pédagogiques ou pédagogie du projet) ;
- le courant des managers, centré sur l'efficacité de l'organisation ; c'est une idéologie économiste, technocratique (projets institutionnels).

Sur un plan purement technique ces courants ne sont pas inconciliables - c'est pourquoi les technocrates cherchent à les concilier - mais, sur le plan idéologique, c'est beaucoup plus difficile.

Ajoutons à cette complexité :

- ces courants sont eux-mêmes composites dans la mesure où ils s'interpénètrent, s'influencent plus ou moins réciproquement, ce qui accroît la complexité de chacun d'eux et de l'ensemble, et provoque ambiguïté et opacité ;
- les différentes catégories de personnels ne se rangent pas également dans ces différents courants : les enseignants sont plutôt dans les deux premiers, les administratifs davantage dans le troisième. Mais cela n'a rien d'absolu ;
- chacun d'entre nous peut sans doute se reconnaître plus dans l'un que dans l'autre ; mais nous pouvons aussi être partagés, hésitants, sinon déchirés...

Je fais l'hypothèse que ce sont ces turbulences idéologiques qui expliquent pour l'essentiel les difficultés à se rassembler collectivement autour d'un projet et, même, à accepter la notion même de projet.

Situation actuelle

1 - Une « poupée gigogne » de projets

Nous avons actuellement, au sein de l'Éducation nationale, un emboîtement de projets, mais un emboîtement hiérarchique dans lequel le plus grand (ou supérieur) s'impose chaque fois au plus petit (ou inférieur) :

- la politique nationale, qui est définie par la loi d'orientation, mais aussi par des programmes ainsi que par de multiples instructions et circulaires successives ; il est à noter qu'on ne parle pas de « projet » à ce niveau, ce qui pourrait montrer que les projets ci-dessous ne sont que des moyens, des outils au service de la politique nationale ;
- les projets académiques, adaptations régionales de la politique nationale ;
- les projets départementaux, inclus dans les précédents ;

- les projets de circonscription ;
- les projets ZEP ;
- les projets d'établissement ;
- les projets d'école.

Tous ces projets sont de type gestionnaire, institutionnel (troisième courant ci-dessus), collectifs, imposés par la hiérarchie, obéissant au modèle « diagnostic > définition d'objectifs > définition d'actions > évaluation des résultats = nouveau diagnostic > nouvelle définition d'objectifs, etc. » Toutefois, dans la mesure où ils comportent des objectifs et des actions pédagogiques, ils s'inspirent aussi plus ou moins des deux autres courants.

Or, si l'on se réfère notamment aux rapports des deux inspections générales sur les « évaluations de l'enseignement dans les académies » (un rapport de synthèse sur dix académies est en fin de rédaction), ce modèle, dans l'ensemble - à part quelques exceptions, en particulier en ZEP - ne fonctionne pas.

On peut invoquer trois raisons pour expliquer ce dysfonctionnement.

- Une première raison met en cause le ministère. En effet, en matière de gestion du pouvoir au sein d'une organisation, le pilotage par projets se distingue de la traditionnelle direction hiérarchique sur un certain nombre de points. Dans le pilotage, le pouvoir central est davantage, sinon exclusivement, centré sur les grandes orientations et sur les objectifs principaux ; il laisse donc aux acteurs locaux l'initiative (et la responsabilité) de définir les objectifs secondaires et les modalités de mise en œuvre, en fonction de leur appréciation des réalités locales (qu'ils sont mieux placés pour bien connaître). Mais, pour ce faire, non seulement ces acteurs locaux doivent bien connaître et comprendre les grandes orientations, mais ils doivent aussi y adhérer pleinement, les partager. Cette condition, essentielle, fait obligation à l'autorité centrale : d'une part, de structurer ses objectifs de façon cohérente et intégrée dans un projet global, clair, lisible et aisément communicable à tous (au lieu d'un catalogue de directives juxtaposées et successives) ; d'autre part, d'élaborer ces orientations en concertation suffisante avec les acteurs, pour que ceux-ci puissent réellement les partager, dans une démarche contractuelle. Dans les faits, est-il nécessaire de démontrer que notre ministère n'en est pas là ? Alors, comment une académie le pourrait-elle ? Et un établissement ? Les projets sont ainsi vécus comme une obligation hiérarchique, formelle et non comme une nécessité ressentie à la base (5).
- Une seconde raison, d'ailleurs liée à la première, tient au problème de l'articulation entre les différents niveaux hiérarchiques d'élaboration de projets et, par conséquent, de l'articulation des projets eux-mêmes et de leur degré de dépendance/autonomie des uns par rapport aux autres. Sans doute qu'il y a trop de projets.
- Une troisième raison renvoie à ce qui a été dit en première partie : les deux premiers courants résistent au troisième. Le projet gestionnaire n'est pas accepté, quand il n'est pas assimilé à une dérive néolibérale du service public (6)

2 - Du projet au contrat

Actuellement, on parle de plus en plus de « contrat » ; on tend à transformer les projets en contrats, dans une opération appelée « contractualisation ». Le contrat, dans la définition du Code civil reprise par *le Robert*, est « une convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent, envers une ou plusieurs autres, à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose ». L'acte écrit qui entérine cette convention s'appelle également contrat. Remarquons tout de suite que le contrat est une forme d'assurance ; on passe contrat pour être sûr que les parties en respecteront les termes ; c'est que l'on craint que cela n'aille pas de soi...

Historiquement, les contrats apparaissent dans l'Éducation nationale lorsque ce ministère prend des engagements de coopération avec d'autres ministères ou avec des collectivités : par exemple, avec la Jeunesse et Sports pour les « contrats bleus » (1987) puis les « contrats d'aménagement du temps de l'enfant », avec les Caisses d'allocations familiales pour les « contrats temps libres », avec plusieurs ministères et collectivités pour les « contrats ville », etc. Dans ces cas, il s'agit d'engagements annuels ou

pluriannuels portant sur des objectifs, des actions et des moyens (humains et financiers). Le contrat a donc bien sa raison d'être juridique.

Mais, plus récemment, le ministère incite à passer des contrats entre les acteurs internes de son administration : contrats de réussite en ZEP (janvier 1999) entre les autorités académiques et les acteurs du réseau ZEP, contrats entre le ministère et les académies (1999), contrats entre le rectorat et les établissements (en cours dans certaines académies). Ces contrats portent essentiellement sur des objectifs et des actions et moins sur les moyens ; il s'agit en somme d'un engagement moral.

Ainsi, selon les termes de la circulaire du 20 janvier 1999, « *le projet du réseau [...] fait l'objet d'une discussion avec les autorités académiques pour être formalisé en contrat de réussite. Celui-ci fixe les objectifs retenus en terme de réussite des élèves, précise les priorités accordées en moyens de tous ordres, intègre les mesures d'accompagnement, d'animation pédagogique et de formation nécessaires, ainsi que celles montées en partenariat. [...] Ce contrat comporte les modalités d'une évaluation continue et d'un bilan relatif à l'efficacité des actions entreprises* ». Le texte permet donc un véritable contrat à engagements réciproques : les acteurs de la ZEP s'engagent à atteindre les objectifs fixés, les autorités académiques s'engagent à soutenir les actions par « des moyens de tous ordres ».

Le contrat entre une académie et le ministère est plus lâche, en particulier sur les engagements de l'administration centrale en matière de moyens. Il « *n'est évidemment pas juridique, ni financier, ce n'est pas un acte « notarié » ; c'est « un outil de dialogue qui permet de s'engager ensemble sur des axes forts, cohérents et pertinents pour les académies* ». C'est « *un engagement à la responsabilité mutuelle, un outil qui servira de référence pour piloter les priorités et aider à l'accompagnement des actions* ». « *La discussion sur les moyens doit rester globale* » (Compte rendu du Séminaire des recteurs « *Contractualisation* ». Sèvres, 12 juillet 1999, MEN, DESCO).

On peut s'interroger sur la différence entre ces contrats internes et les projets et sur la raison de cette évolution. Notons deux différences essentielles :

- les contrats ne portent que sur quelques points du projet, ceux jugés prioritaires par les deux contractants ; cela peut être une simplification et une clarification ;
- les contrats définissent des engagements réciproques qui seront jugés sur bilan ; c'est un autre élément de clarification.

Pour ces raisons, par rapport aux projets, les contrats peuvent être sources de progrès. Mais à condition que l'on sache remédier aux trois dysfonctionnements signalés ci-dessus, que les objectifs soient plus authentiquement concertés, qu'il y ait davantage de confiance et d'autonomie.

NOTES

(1) Pour une approche psychologique de la question, voir Jean-Pierre BOUTINET, *Psychologie des conduites à projet*, PUF, 1993 (Que sais-je, 2770).

(2) Sur les relations entre ces deux courants, voir l'ouvrage classique de Jean PIAGET, *Psychologie et pédagogie*, Denoël, 1969.

(3) Alvin TOFFLER, *La troisième vague*, Denoël, 1980.

(4) cf. l'article *Pédagogie* de Daniel HAMELINE dans l'*Encyclopédie Universalis*.

(5) cf. IGAENR, *Rapport général 2002*, La Documentation française, 2003.

(6) cf. à ce sujet : Christian LAVAL, *L'école n'est pas une entreprise, le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, 2003.

L'IMAGE DU CONTRAT DE RÉUSSITE chez les acteurs de terrain

Intervention de Patrick SARAMON

*responsable du département enseignement aux CEMEA Midi-Pyrénées,
chercheur associé au laboratoire du CERS (université Toulouse-Le Mirail) (1)*

Notre participation aujourd'hui aux journées de l'OZP et nos engagements respectifs au service d'une école de la réussite revêtent un sens plus fort encore en cette forte période d'interrogation politique. À défaut de s'interroger sur le devenir du dispositif ZEP, interrogeons-nous sur ce que vont devenir sous cinq ou dix ans les élèves qui fréquentent les établissements scolaires classés en ZEP.

Dans l'atelier auquel je participais ce matin, un coordonnateur REP de Paris a rappelé que l'on s'était lentement mais sûrement éloigné des principes qui ont accompagné la création des ZEP, notamment le principe de discrimination positive qui implique une école au service d'une justice sociale. Il me semble que ce rappel, relayé par Francine Best, est très important car il semble montrer d'une part qu'à un moment donné le contrat de départ a été dénaturé et d'autre part que l'on tend de plus en plus vers un repliement de l'école sur elle-même, contrairement à ce que laissait espérer Ségolène Royal en 1999 aux Rencontres nationales des acteurs de la ville (2).

Pour ma part, je suggère depuis plusieurs années qu'il existe une homologie entre ce "glissement" et la relance de l'éducation prioritaire de 1989 telle qu'elle s'est mise en place en 1990. Cette relance a amorcé un processus que j'ai qualifié de reprise en mains institutionnelle, en tous cas une réorganisation de l'ensemble du dispositif qui a fait qu'en dix ans on en est arrivé essentiellement à un processus d'injonctions hiérarchiques descendantes, de prescriptions à mille lieux de ce qui était développé dans les textes de juillet 81 où on parlait d'autonomie, d'initiatives, de force de propositions de ceux que l'on a nommés jusqu'à présent les acteurs de terrain.

Il me semble que **les différentes relances des ZEP** sont fondamentales pour comprendre le processus de mise en routine que nous subissons actuellement et qui s'est traduit par un recentrage sur les apprentissages, comme si les enseignants de ZEP avaient oublié les fondamentaux qui motivent leur présence à l'école et comme si « on » avait oublié l'esprit des textes d'origine qui sous-tendaient de s'appuyer à minima sur des partenaires extérieurs. Ainsi, le contrat dit de réussite, qui tombe sur la tête des personnels en janvier 1999, est accompagné des dix axes prioritaires de l'éducation prioritaire qui conduisent à un rétrécissement du cadre et à une réduction des marges d'initiative. De sorte que, si on consulte un certain nombre de contrats de réussite (pour ma part une vingtaine), on constate que malheureusement ils sont très standardisés. Or, justement, la problématique des ZEP est inverse, qui s'appuie sur l'idée qu'une ZEP de Paris ne ressemble pas nécessairement à une ZEP d'Alsace et pas forcément à une ZEP de Marseille, même si, sur les grands principes qui les régissent, il y a forcément un ciment commun.

Excusez-moi de ce long préalable. Il constitue un prolongement spontané des ateliers du matin.

Le thème de la Journée s'intitule « Le contrat de réussite, nouvel outil ou formalité ? » Comme il est souvent de règle, la réponse est en partie contenue dans la question : nouvel outil pour quoi, au service de quelle nouvelle politique d'éducation compensatoire et formalité pour qui ?

Pour ma part, je vais traiter du thème de « **L'image du contrat de réussite chez les acteurs de terrain** ». J'ai divisé la suite de mon intervention en quatre parties :

- le contrat de réussite et les zones ;
- le contrat de réussite et les acteurs ;

deux parties que je ne pouvais pas dissocier de la troisième :

- le contrat de réussite et les actions pédagogiques au quotidien.

Je conclurai sur :

- les limites des contrats de réussite.

Mais tout d'abord **quelques remarques.**

Si l'on reprend l'intitulé « L'image du contrat de réussite chez les acteurs de terrain », le terme « image » me gêne un peu car, en matière d'optique, une image est virtuelle alors que l'objet contractuel est bien réel. Je préfère le terme de « représentation concrète ».

Deuxième remarque : je crois que les acteurs de terrain sont cuisinés à toutes les sauces, que cela devient un terme générique qui tourne à la litote : on a bien compris où était le terrain, mais les acteurs, eux, ont a du mal à les repérer en termes « d'action ». Si l'on parle d'opérateurs, cela devient beaucoup plus précis.

De même, à propos de la notion même de contrat, on peut s'interroger au plan purement juridique sur trois notions de base qui fondent le contrat : le libre choix des contractants, une élaboration partagée des contenus (quand on parle des dix orientations prioritaires, on n'y est plus), et la notion de tiers garant (quelle personne ou institution *externe* garantit le respect et l'exécution du contrat ?). *Dominique Glasman* a fait il y a quelques années un important et très intéressant travail sur le sujet (3).

Si on s'appuie sur l'exemple que nous livrait ce matin un responsable de REP de Lyon, un contrat peut avoir été signé puis être de façon univoque rompu par l'autorité rectorale. On voit bien qu'il n'y a pas là de tiers garant.

Tout cela a donné lieu à débat ici et ailleurs entre projet et contrat. *Dominique Glasman* propose de substituer au terme de contrat celui de dynamique contractuelle, mais reste la question de la pertinence de l'outil.

Le contrat de réussite et les zones

Pourquoi le contrat de réussite s'est-il adressé exclusivement aux REP ou aux ZEP ? On peut se poser la question si l'on part du principe que nous avons tous en tant que fonctionnaires les mêmes droits et obligations devant la loi. On peut aussi se poser la question d'un risque supplémentaire de stigmatisation : dans ces quartiers-là, il semble y avoir un doute sur la qualité du travail (cf. l'obligation de résultat), alors on agit un petit contrat sous le nez des fonctionnaires, ce qui permettra de recadrer les choses. Il faudrait par ailleurs faire la genèse des contrats, c'est-à-dire savoir clairement à quel moment cette procédure s'est posée ou imposée et d'où elle vient, sachant que la tendance à contractualiser s'est généralisée et qu'elle se retrouve dans les domaines de la santé, de l'habitat, du troisième âge, etc. Pourquoi nos gouvernants ont-ils de plus en plus recours à ces outils que sont les contrats, dont celui de réussite, et la notion de territorialisation ?

Quelles différences fondamentales entre un projet de zone et un contrat de réussite ? On le dit souvent : le contrat de réussite est l'officialisation des anciens projets de zone.

Sur la question du libre choix des contractants, qui a été évoquée, se pose la question de la légitimité des signataires (qui signe au nom de qui, qui signe au nom de quoi) et la question du « turn-over » des équipes.

Quelles nouvelles dynamiques au plan de la formation et de l'accompagnement a apporté ce qui est censé être un nouvel outil, le contrat de réussite ? Elles sont peu nombreuses, semble-t-il. Ainsi, par exemple, des temps de formation sont inclus dans certains contrats de réussite, en font partie intégrante et sont cependant dans nombre d'académies subitement annulés pour cause de manque de moyens de remplacement.

Quelles nouvelles données partenariales peut induire la notion de contrat de réussite dans la mesure où la signature est le plus souvent une procédure fermée, entre le recteur, qui représente le ministre, et le responsable de zone ? Où sont les partenaires dans cet engagement ? Cette pratique confirmerait un repliement fondamental de l'Éducation nationale sur elle-même et me semble de très mauvaise augure si elle exprime une tentation d'en sortir par le haut.

Enfin, on constate que dans la mise en place des contrats - mais je ne me risquerai pas à généraliser, je ne parlerai que de ceux que je connais à savoir une vingtaine - l'engagement de nouveaux moyens que sous-entendaient de nouvelles actions s'est toujours opéré à moyens constants. On pourrait donc appeler cela bricoler du neuf avec de l'ancien. Ce qui sociologiquement me fait poser la question : pourquoi maintient-on ce type de dispositif ? Et pourquoi développe-t-on l'éducation prioritaire en la multipliant par trois ou quatre au plan quantitatif alors que les quelques évaluations dont on a pu disposer n'ont pas permis de constater des améliorations significatives, même s'il existe des tenants de l'évaluation en creux qui se demandent ce qui se serait passé s'il n'y avait pas eu de ZEP ?

Le contrat de réussite et les acteurs

Sur ce point, j'ai mené quelques enquêtes en région toulousaine et ai pu me procurer quelques résultats par ailleurs. Le premier hiatus est la très faible connaissance du contrat de réussite par ceux qu'on conviendra de nommer acteurs, même si j'ai récusé le terme en début d'intervention. Cette faible connaissance (environ 20% connaîtraient le contrat, d'autres le connaîtraient de façon générique, sans l'avoir lu et sans en connaître le contenu) nous renvoie au caractère très formel de la procédure, formel ne voulant pas dire inutile. En effet, quand on se pose la question de savoir si le contrat de réussite peut être un outil de communication ou de pression sur le politique, cela signifie qu'il n'est pas inutile.

Si on analyse la perception du contrat de réussite que peuvent avoir les acteurs de terrain, il me semble qu'il y a une dissociation accrue entre le pôle de conception et le pôle de réalisation, ce qui ramène d'une autre façon à la question du sens : qu'est-ce que je fais là, au service de quoi, de quel projet collectif, car j'ignore à la fois les raisons qui l'ont fondé et les grands libellés qui ont présidé aux modalités de mise en place. Si en effet j'ai employé au début le terme d'opérateur, c'est parce que les personnels sont d'abord là pour exécuter. Or, et notamment dans un cadre éducatif, il me semble fondamental de penser le projet pédagogique et de ne pas se contenter de mettre en œuvre des directives pédagogiques.

- Cette **dissociation entre pôle de conception et pôle de réalisation** se traduit par de l'injonctif de plus en plus resserré (cf. les fameuses dix orientations) et en outre par un resserrement du cadre (les lettres de mission des coordonnateurs ont bien pour but de resserrer le cadre à défaut de le préciser). Cela ne veut pas dire là encore que c'est inutile, mais cela me semble entrer dans une logique de reprise en main institutionnelle de plus en plus forte qui fragilise tout ce qui est de l'ordre de la novation, de l'adaptabilité à la fonction.
- Une autre conséquence de la dissociation entre pôle de conception et pôle de réalisation est la faible mobilisation dans les mises en œuvre, faible mobilisation liée d'une part à ce rôle limité d'exécution mais aussi au cadre formel de l'institution qui ne résout pas les problèmes que peuvent rencontrer les enseignants au quotidien. Par exemple, la réponse institutionnelle qui consiste à dire « mais on a signé un contrat de réussite ! » me fait largement penser aux contrats locaux de sécurité tels qu'ils se développent à Toulouse où l'on met 80 ilôtiers de plus dans la rue, mais qui partent à 17 heures. Et après 17 heures, que se passe-t-il ? « Ah ! mais on a signé le contrat local de sécurité ». Ah, bon ! Cela dit, je ne suis pas en train de tirer un trait sur la notion de contrat ; son caractère symbolique peut être très porteur à un moment donné.
- La troisième conséquence est la mise en routine, la montée d'un certain fatalisme, le sentiment grandissant d'un « on nous demande de... », ce qui entraîne des états de lassitude qui peuvent expliquer l'instabilité, elle-même à la hausse, des enseignants de ZEP ou de REP (la durée moyenne de stabilité sur un poste est actuellement sur le plan national de trois à quatre ans).

Les professionnels enseignants ressentent leur action comme appartenant à l'ordre du concret, de la résolution factuelle, et l'expriment sous la forme d'un appel à l'aide, mais le type de réponse donné, à travers de l'institutionnel au sens large, gomme l'aspiration à une reconnaissance des conditions de travail et à toute valorisation personnelle. Il y a dix ans, travailler dix à douze ans en ZEP était un motif de valorisation professionnelle et de fierté, mais c'est de moins en moins le cas. La stabilité n'est plus qu'une affaire de stratégie personnelle pour partir à un moment donné avec le plus de points possible. Certes, les cas d'exception perdurent. On sait qu'il se passe des choses intéressantes et intelligentes dans les ZEP et les REP et des directeurs et des directrices restent dix ou quinze ans parce qu'ils ont compris que la notion de projet ne peut s'inscrire que dans la durée avec une stabilité d'équipe et avec un « porteur » qui à un moment donné en garantit la cohérence.

S'ajoute à cela le problème de l'**interdegrés**. On peut mettre en place un contrat global sur une zone ou un réseau, mais il y a des transitions, des passerelles élémentaires que l'on n'a pas encore établies entre premier et second degré, pour des raisons structurelles, pour des raisons culturelles et aussi par manque de temps, c'est du moins la raison souvent invoquée. Mais la raison essentielle est la différence de culture professionnelle entre les deux degrés et le fait qu'on a d'un côté des spécialistes par matière et de l'autre des généralistes. Cela crée des positionnements de départ très différents. Comment rendre ceux-ci compatibles et cohérents ? Sans doute en accordant le temps institutionnel nécessaire pour faire fonctionner la ZEP ou le REP. Or, on s'est rendu compte, notamment ce matin, qu'il y a de moins en moins de temps libéré. Un participant a même déclaré : « Du temps pour le REP, il n'y en a plus » .

Le dernier point concernant le contrat de réussite et les acteurs est celui de **la formation initiale**. L'image qui est donnée de l'éducation prioritaire, des ZEP et des REP - parce qu'elle est assimilée à l'image de leur environnement - est relativement négative et stigmatisante, et cela au sein même des IUFM, ce qui n'encourage pas les personnels à aller y enseigner, notamment à cause de la perte de sens que cette stigmatisation entraîne.

Le contrat de réussite s'apparente plus au total à un ornement qu'à un outil effectif au service non pas de l'éducation prioritaire au sens générique ni des seuls élèves en difficulté mais au service des élèves dans leur ensemble.

Le contrat de réussite et l'action au quotidien

Sur la base d'interviews que j'ai réalisées, je peux dire que le contrat de réussite a de très faibles incidences sur le quotidien de la classe (les enseignants savaient très finement répondre à des questions sur ce thème dans les années 85, 86). Les projets de zone apportaient des postes supplémentaires, du temps de concertation, la visite de tel chercheur dans le cadre d'une journée de formation banalisée, un financement pour la fête de carnaval qui permettait aux écoles et collèges de rester en prise avec leur quartier. Mais, en 2003, lorsqu'on organise un carnaval, on nous explique que ce n'est pas de la lecture, ce n'est pas de l'écriture, ce n'est pas de l'apprentissage. Bref, le carnaval, c'est tout juste bon pour le milieu associatif !

D'autre part, la mise en place des contrats de réussite a été vécue par certains comme une charge supplémentaire, essentiellement par certains directeurs et directrices d'école plus que par les responsables de zone, parce que ce sont surtout les directeurs et directrices qui vont en « représentation ». Je n'emploie pas ici, volontairement, le terme de négociation, conception, construction. J'emploierai plus volontiers - même si c'est provocant - le terme de caution, car cette représentation, en certaines occasions, permet de dire qu'il y a participation à la conception.

Quelles sont les relations entre le contrat de réussite et le projet d'établissement ? Lequel doit nourrir l'autre ? Est-ce un contrat de réussite formel élaboré sur la base des dix orientations qui doit à un moment donné induire la marche de l'établissement et les orientations pédagogiques, ou sont-ce les réalités des projets d'établissements - ceux-ci sont toujours en vigueur et obligatoires - qui doivent alimenter de façon homogène et cohérente le contrat de réussite ? Il me semble qu'il doit y avoir une dialectique entre les deux. La posture du chercheur en sociologie se veut objective mais cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas un engagement en filigrane, et, à mon sens, actuellement, on est plus dans l'ordre de la compilation soit de dispositifs successifs soit d'actions qui a un moment donné, comme dit *Jean-Yves Rochex*, relèvent de l'effet vitrine (« on a fait ceci, on a fait cela », mais sans le contextualiser). Les enseignants, pour ce qui les concerne, ont en effet généralement le regard pointé vers le rétroviseur et rarement vers l'avant du véhicule.

Je me suis saisi comme d'autres du rapport du Conseil économique et social d'octobre 2002 (*rapport Azéma*) et des recommandations qui y sont faites, une des premières étant d'*appliquer les textes existants*. Si déjà cela se faisait, il n'y aurait pas cette superposition de dispositifs et on pourrait prendre en compte ce qui a déjà été mis en place, par exemple cette notion de cycle qui date de 1989 et sur laquelle tout le monde semble s'être mis d'accord, eu égard aux idées de respect des rythmes de l'enfant et d'enseignement différencié qu'elle implique. On est en 2003 et, statistiquement, on peut estimer à environ 25% la proportion d'établissements qui fonctionnent en cycles. En quoi le contrat de réussite permettrait-il de faire progresser cette notion de cycle et ce qui la complète, c'est-à-dire le travail en équipe ? La question d'un temps de concertation hebdomadaire émerge à nouveau.

Les responsables de zone sont eux-mêmes victimes d'injonctions contradictoires. D'un côté, ils sont censés faire vivre un dispositif qui officiellement est au service de l'éducation prioritaire et d'un autre côté, généralement, ils savent six mois à l'avance qu'ils n'en auront pas les moyens structurels. Si le responsable de zone est sous une injonction paradoxale, le coordonnateur ZEP est, lui, sous une double injonction paradoxale. Il doit jongler entre la commande institutionnelle, les difficultés des collègues, la non-reconnaissance, l'injonction, etc.

Les limites du contrat de réussite

Quel est le sens général de ce contrat ? Autre question posée par *Dominique Glasman* : le contrat peut-il rester l'affaire des seuls signataires ? On revient sur la question du formel, mais aussi sur celle de l'instabilité des personnels liée en amont aux procédures de nomination. On entend officiellement parler de projet depuis 1989, mais, lorsque des gens veulent se retrouver dans un établissement sur la base d'un projet, on leur

répond que ce n'est pas possible pour cause de « barème ». Il me semble qu'il pourrait y avoir des moyens termes permettant à des personnes volontaires de travailler ensemble autour d'un projet. On pourrait alors parler de contrat sous un autre éclairage.

Dans d'autres pays européens, les projets sont développés sur trois, quatre ans, avec des moyens budgétaires explicitement engagés sur plusieurs années. Peut-être cela ferait-il aussi avancer la question de la recherche pédagogique : pour telle procédure pédagogique officiellement mise en place, temporellement repérée, réalisée et évaluée, une généralisation est-elle possible ? Et à quelles conditions ?

En conclusion, je reprendrai une citation relevée dans un récent numéro de la revue *Sciences humaines* : « Un projet n'a de force que s'il puise son inspiration au plus profond des individus ». C'est un postulat que je partage. Mais si je le rapporte à la notion de projet de zone d'éducation prioritaire tel qu'il a été développé depuis les années 1990 ou à la notion de contrat de réussite, je redeviens sceptique. Il me semble que cela nous renvoie à la question centrale qui fonde l'objet de la journée : le contrat de réussite est-il effectivement un outil ou une formalité ? Un outil au service de qui ? Au service de quelle éducation prioritaire ? Et si ce n'est pas un outil mais une formalité, une formalité pour qui ? Ou un boulet ? Car si le contrat de réussite peut passer pour une formalité pour ceux qui l'initient ou le présentent, il s'agit bel et bien souvent d'un boulet pour ceux qui le... rédigent.

NOTES

(1) Patrick Saramon est l'auteur de *Panser ou repenser les ZEP ? De la « discrimination positive » au recul institutionnel*, L'Harmattan, 2003.

(2) « Le temps des prés carrés est révolu. Être fidèle à sa mission ne peut signifier l'exercer en solitaire » in *Education dans la ville*, La Plaine-Saint-Denis, Editions de la DIV, juillet 1999, p. 22.

(3) « Réflexion sur les « contrats en éducation », in *Éducation prioritaire et politique de la ville*, VEI Ville-École-Intégration, n° 117, juin 1999. Consultable en version intégrale sur le site www.cndp.fr/vei, rubrique Sélection d'articles de la revue *Ville-École-Intégration enjeux*

LYON, MONTPELLIER

Animatrice : Elisabeth Bisot,

Intervention de Vincent Guyader

principal, responsable du REP de Vaulx-en-Velin sud (académie de Lyon)

Vincent Guyader présente la structure du dispositif dans l'académie de Lyon : le recteur est responsable du dispositif, il valide les contrats. Le comité de pilotage se réunit deux ou trois fois par an pour coordonner le dispositif et définir la politique académique pour trois ans. Un groupe technique fait remonter les diagnostics établis par les REP et les analyse. Ce groupe technique est composé de quinze membres, parmi lesquels des IPR, des IEN, des chefs de service. Il se divise en sous-commissions de travail - composées chacune de trois à quatre personnes - chargées de préparer le tableau de bord académique.

Les contrats de réussite

Engagés en 1999, ils ont été lus par le groupe technique puis par le comité de pilotage. Deux orientations prioritaires se sont dégagées :

- les apprentissages fondamentaux ;
- la citoyenneté.

Tous les REP ont signé un contrat de réussite. Sur l'ensemble du deuxième trimestre 2002, une démarche concernant l'évaluation des trois années a été mise en place. Pour novembre 2002, chaque REP a ainsi été en mesure d'établir un bilan de ces trois années et de proposer des axes d'évolution. Le groupe technique a ensuite pu sérier et analyser les résultats. Enfin, à partir de ces résultats, le comité de pilotage a défini les orientations nouvelles pour les contrats à venir.

Une rencontre est actuellement programmée entre l'Inspecteur d'académie et des membres du groupe technique pour tracer les perspectives pour chaque REP. La signature des contrats est prévue entre septembre et fin novembre 2003.

Dans son exposé, Vincent Guyader souligne **deux points forts** :

1. Le Service Prospective et Statistique, très performant, apporte une aide précieuse : à partir des données qu'il fournit, les réseaux d'éducation prioritaire peuvent bâtir diagnostic et évaluation.
2. Le Centre Michel Delay, qui a remplacé le CEFISEM, capitalise les ressources, anime les réseaux et apporte son expérience pour l'analyse et la conception d'actions.

Et **deux points faibles** :

1. Les contractants n'ont pas toujours respecté le contrat : certains stages de formation ont été supprimés au motif que des moyens en remplacement manquaient.
2. Il n'y a pas eu de communication officielle du bilan de chaque REP : le bilan s'est établi de manière orale.

Intervention de Philippe Quentin (1)

IEN, responsable du REP ALCO (académie de Montpellier)

Philippe Quentin présente le dispositif dans l'académie de Montpellier. Le pilotage s'appuie sur une orientation forte de l'académie : « ne laisser personne au bord du chemin ». MGI (Mission générale d'insertion) et CASNAV (ex-CEFISEM) sont impliqués ; une charte académique des élèves nouvellement arrivés a été signée.

Douze volets sont prévus dans ce cadre, dont le volet Éducation prioritaire. Le CAREP se décline en quatre centres départementaux articulés avec le CASNAV. Les coordonnateurs ZEP-REP ont une lettre de mission.

Les contrats de réussite présentent des **points faibles** :

- ils ont été faits à la hâte et sont surtout un outil de travail ; leur contenu est peu ou pas connu des enseignants ;
- l'architecture de l'éducation prioritaire n'est pas connue non plus.

Mais aussi des **points forts** :

- les membres du groupe de pilotage ont visité tous les REP de l'académie ;
- les directeurs d'école ont été très impliqués dans le travail d'analyse ;
- le retour du dossier s'est fait par écrit, avec la validation de l'Inspecteur d'académie ;
- le Recteur a visité chaque REP pour institutionnaliser les contrats.

Débat

Lors des échanges, plusieurs thèmes ont présenté un caractère récurrent :

Les obstacles institutionnels

1. Les équipes de terrain ne disposent pas d'un temps de concertation clairement défini par les textes pour élaborer le contrat de réussite (remarque de la majorité des coordonnateurs présents : Ivry, Châtenay-Malabry, Paris...). En conséquence, les enseignants souvent ne connaissent pas les termes du contrat de réussite.
2. Les rencontres entre enseignants de collège et enseignants d'école élémentaire sont difficiles à mettre en place dans les formations, pour des raisons de différence de culture entre école maternelle, école élémentaire et collège mais aussi pour de simples raisons matérielles et administratives. Comment alors construire un projet commun ?
3. Les responsables des réseaux d'éducation prioritaire, IEN ou principaux de collège, ont une surcharge de travail importante qui les empêche parfois de s'investir dans un pilotage rigoureux.

La notion de contrat

1. Les contrats se distinguent peu des projets de zone : diagnostic, choix des axes prioritaires (remarque de plusieurs coordonnateurs).

Les moyens nécessaires sont rarement évoqués et jamais « contractualisés » (le coordonnateur du REP 14 - Paris) ; Brigitte Lopez (SNUIPP) remarque que la signature de contrats de réussite pour trois ans est en contradiction avec le budget de l'État, qui est annuel.

Il n'existe pas de véritable négociation avec les autorités (le coordonnateur de deux REP).

2. Qui s'engage dans le contrat et pourquoi ? :

Les responsables s'engagent de manière formelle.

Les enseignants ne connaissent pas le contrat ou s'y opposent.

Que se passe-t-il si la réussite est totale, qu'advient-il des futurs moyens, sont-ils supprimés ?

3. Le terme de « projet de réussite » ne serait-il pas plus adéquat ?

Le coordonnateur d'une ZEP à Caen note la volonté forte de son rectorat : selon un calendrier précis, un bilan quantitatif chiffré a été établi pour juin 2002. Le comité de pilotage a élaboré un « projet de réussite » ; auparavant, chaque département avait élaboré un préprojet de réussite à partir des bilans. Trois priorités ont été retenues : - Le langage - les liaisons maternelle-école / école-collège - les relations avec les parents.

L'accent est mis sur la cohérence qu'apporte cette politique.

Francine Best (IGEN) analyse la formulation « projet de réussite » par rapport à celle de « contrat de réussite » : un projet reste interne et non contractuel. Un contrat est d'ailleurs inutile entre personnels de l'Éducation nationale car les fonctionnaires d'une même institution sont égaux devant la loi et ses obligations. En revanche, la signature d'un contrat se justifie entre institutions de caractère différent : contrats éducatifs locaux ou contrats de ville par exemple. Le terme de projet de réussite semble donc plus approprié.

4. Quel est l'intérêt d'un contrat de réussite ?

Il permet aux acteurs de terrain de se rencontrer.

Il peut être un outil pour peser sur le politique : si l'on se présente comme engagé dans un contrat, il est plus facile d'obtenir une audience avec un élu.

Il devient ainsi un outil de communication (noté par plusieurs coordonnateurs dont celui de Châtenay-Malabry).

La formation

Une responsable de la formation des professeurs des écoles et des professeurs de lycées et collèges de l'IUFM de Poitiers propose plusieurs axes concernant la formation. Celle-ci doit :

- donner un sens au dispositif ;
- donner des compétences de communication interculturelle, et cela dans plusieurs domaines : liaison école-collège-lycée, connaissance d'autres milieux ;
- donner des compétences pour poser un diagnostic ;
- donner des compétences pour poser un objectif.

Deux coordonnateurs de Paris attirent l'attention sur l'importance de la connaissance du milieu associatif ainsi que de la politique de la ville.

Francine Best insiste sur l'importance des compétences relationnelles et du souci d'engagement dans les questions sociales : on ne peut travailler en éducation prioritaire si on n'a pas conscience du lien entre l'école et le social. Les compétences attendues sont donc d'ordre didactique, relationnel et philosophique.

Compte rendu rédigé par Lucienne Siuda

NOTE

(1) Voir également l'intervention de *Philippe Quentin* lors de la table ronde finale, dans laquelle il évoque des initiatives de son REP

ORLÉANS, LILLE, VERSAILLES

Animatrice : Michèle Bérichvili-Théodor

Intervention de Sylvie Cabaret

coordonnatrice de la ZEP Nord Saint-Jean-de-la-Ruelle (Loiret)

Le bilan des premiers contrats de réussite en mai 2002 fut un exercice difficile, en raison des critères d'évaluation – ils n'étaient pas toujours aisément quantifiables - et de la diversité des modes de présentation. (Voir en annexe 1 la présentation d'une synthèse académique établie en octobre 2002).

Les nouveaux contrats de réussite

La politique générale de l'IA a fixé en décembre 2002 cinq objectifs, élaborés préalablement par le groupe départemental des responsables et coordonnateurs ZEP en novembre 2002.

Les cinq objectifs généraux suivants qui composent le nouveau contrat de réussite visent à améliorer les résultats scolaires des élèves :

1. *Mieux assurer les compétences de base des élèves, notamment dans la maîtrise du langage et de la langue française.*
2. *Développer la continuité des apprentissages et des parcours des élèves, de l'école maternelle au lycée, en améliorant les liaisons interdegrés.*
3. *Assurer l'éducation civique, l'éducation à la santé et à l'hygiène de vie.*
4. *Améliorer les relations entre les parents et l'École.*
5. *Articuler les objectifs de l'éducation prioritaire avec la politique de la ville (État, collectivités territoriales)*

Les orientations retenues doivent permettre de :

- *se donner des priorités en limitant le nombre d'objectifs ;*
- *se centrer sur les apprentissages, en prenant en compte les compétences de base à acquérir en français et en mathématiques. Les références pour l'école maternelle et l'école élémentaire sont les nouveaux programmes d'enseignement ;*
- *pouvoir décliner les objectifs spécifiques à partir des objectifs généraux donnés ;*
- *donner une part importante aux sciences expérimentales et à la technologie, aux technologies de la communication et de l'information, aux arts et à la culture ;*
- *bien différencier les objectifs (avec effets attendus à moyen terme) et les actions ;*
- *préciser les actions qui relèvent de l'élève et celles qui relèvent de l'enseignant ;*
- *engager des démarches pédagogiques innovantes et pouvoir les mutualiser.*

Au niveau de la ZEP (ZEP Nord Saint-Jean-de-la-Ruelle)

Diffusion à tous les personnels enseignants de cette lettre d'orientation et proposition de réflexion en plusieurs temps :

- en équipe pédagogique (conseils de maîtres, concertation au collège) ;

- regroupement de tous les personnels sur un samedi matin - 25 janvier 2003 - (libéré sur demande auprès de l'IA). Seuls quelques collègues du 2nd degré nous ont rejoints sur leur temps libre (les collèges sont fermés le samedi matin). Neuf thèmes de réflexion (*jointes en annexe 2*), bâtis à partir de la lettre d'orientation générale, ont été proposés qui déclinaient les sous-objectifs de la lettre d'orientation générale.
- les comptes rendus des neuf groupes sont repris et analysés par le coordonnateur qui anime le stage ZEP en février ;
- stage ZEP (13 et 14 février) regroupant les directeurs d'école et les professeurs qui s'étaient déplacés le samedi matin. C'est durant ce stage que le contrat de réussite a été élaboré ;
- retour dans les établissements pour validation par les équipes ;
- réunion de finalisation (4 avril) avec les participants du stage ZEP : les remarques des personnels sont prises en compte, le contrat de réussite peaufiné.

D'ici fin juin 2003, le document final doit être présenté en Assemblée générale de la ZEP et *l'évaluation au temps zéro* entreprise.

Élaboration du contrat de réussite lors du stage des 13-14 février

Les entrées du tableau sont les suivantes (*voir ce tableau en annexe 3*) :

1. Analyse de la situation de départ - en termes de constats - en s'appliquant à identifier des causes.
2. Objectifs visés.
3. Actions à mettre en place.
4. Effets attendus en termes de critères évaluable.

Afin de rendre l'évaluation plus aisée qu'avec le précédent contrat, la notion de critères évaluable a été précisée. Pour avoir un élément de référence, certaines enquêtes vont être menées d'ici le mois de juin pour fixer une base de référence appelée « *évaluation au temps zéro* ». Ces enquêtes sont mentionnées en italique dans le contrat de réussite joint *en annexe 3* dans la colonne « Effets attendus en termes de critères évaluable ».

Points forts de cette élaboration : nombreux aller-retours entre l'équipe de pilotage et les personnels enseignants → prise en compte de la réflexion de chacun.

Points faibles de cette élaboration : manque de travail de concertation avec les partenaires (parents, associations, collectivités territoriales).

Intervention de Maryan Borowiec

professeur de mathématiques, coordonnateur REP pour le secteur Collège Anne Frank, Roubaix

Créée en 1982, la ZEP de Roubaix Centre-Ouest comptait trois secteurs collèges (3 collèges) et vingt-sept écoles primaires publiques répartis sur huit quartiers de la ville, au total une ZEP très importante qui comptait 6000 élèves. Les quartiers ont connu successivement les dispositifs de Développement social des quartiers (DSQ), de Développement social urbain (DSU), de la politique de la ville et du contrat de ville. Les trois collèges de la ZEP sont classés en tête des 112 collèges les plus défavorisés du département en 1987, 1994 puis en 1997. Une grande partie est située en zone franche et en zone violence.

En 1990, on a nommé un coordonnateur à mi-temps par collège. Cela permettait de respecter la spécificité des secteurs et de mieux gérer les difficultés dans une zone « à taille humaine ».

D'autre part, chaque coordonnateur assurait le suivi d'une thématique et, tous les mois, les trois professionnels se réunissaient pour étudier ensemble les projets, faire le point sur les différentes actions engagées et s'informer mutuellement.

De 1995 à 1999, après deux désistements sans remplacement, j'assure seul la charge de coordonnateur pour les trois secteurs, privilégiant avec ma demie décharge le collège Anne Frank et son secteur de recrutement mais participant activement à l'écriture des contrats de réussite des trois réseaux de Roubaix Centre-Ouest.

Depuis la relance, le REP constitué autour du collège Anne Frank compte 2350 élèves accueillis dans sept groupes élémentaires (dont un sans indemnité ZEP) et couvre trois grands quartiers situés au nord de Roubaix : Alma, Fosse aux Chênes, Hommelet, mais la plupart des élèves résident à moins de dix minutes de leur établissement. Le secteur de recrutement compte également six écoles privées et trois lycées privés.

Le contrat de réussite

L'écriture du contrat de réussite a nécessité la collecte d'informations et l'organisation de réunions qui ont abouti à l'établissement d'un état des lieux suivi d'une synthèse des réflexions menées autour des projets d'école et d'établissement.

« Le document de cadrage était extrêmement précis, et exigeant, d'un format contraignant qui suscitait de la mauvaise humeur.. » (Communication Lise Demailly, Bilans/rapport).

La rédaction du contrat, comme celle du bilan trois années plus tard, sera le travail individuel du coordonnateur, avec l'assentiment du responsable et du principal du REP ; les bilans intermédiaires exigés par l'institution n'ont fait l'objet d'aucun retour... Ce contrat s'est donc inscrit essentiellement dans la continuité des actions menées par le coordonnateur, qui a essayé de mobiliser localement les forces vives.

Ce contrat de réussite manifeste notamment la volonté de :

- travailler en équipes disciplinaires, interdisciplinaires ;
- relancer les concertations intercycles et interdegrés avec un travail sur les pratiques de classes ;
- développer les échanges primaire-secondaire ;
- exploiter finement les résultats aux tests CE2-6^e ;
- prendre en compte les problèmes de citoyenneté ;
- intégrer les aides-éducateurs et assurer l'accompagnement dans leurs missions ;
- sensibiliser et impliquer davantage les parents ;
- redynamiser le partenariat social (santé, police, justice, accompagnement scolaire).

Depuis 1999, l'accompagnement proposé aux équipes de REP, les stages et visites intercatégorielles, les actions pédagogiques lancées dans le but de « brasser » les élèves, concourent à construire solidement le réseau. Les enseignants du collège déplorent cependant le fait de jouer le rôle de cheville de liaison entre l'école primaire et le lycée. Ils ressentent comme une lourde responsabilité le fait de devoir constamment regarder dans le rétroviseur tout en préparant l'avenir de leurs élèves.

L'année 2001 a été marquée par la signature du CEL. La dynamique enclenchée par la municipalité et entretenue par les chefs de projet et les médias nous oblige à une grande disponibilité en raison de la diversité des partenaires. Les rencontres programmées, reprenant les priorités retenues, permettent de développer une politique commune sur le secteur.

L'efficacité de l'action menée depuis la relance a fait l'objet d'un bilan triennal. Des remarques, élaborées à partir de l'analyse des 112 bilans de collèges de l'académie, nous sont parvenues, avec la proposition d'une rencontre permettant des commentaires personnalisés, mais... aucune allusion n'est faite à une éventuelle reconduction du contrat de réussite. Que faut-il en penser ?

Intervention d'Olivier Pla

coordonnateur REP et animateur du CAREP de Versailles

Il s'agit d'une vue partielle (pour ne pas dire partiale) de la réalité de l'éducation prioritaire dans l'académie de Versailles. En dépit de toutes les difficultés que nous signalons ci-dessous, il faut reconnaître que beaucoup de choses se font et qu'un grand nombre de ces actions sont reconnues et efficaces. Il faut souligner également que la plupart des acteurs, à leur niveau et avec leurs compétences propres, se démènent pour garantir la meilleure réussite scolaire possible aux élèves.

Tous les contrats de réussite n'ont pas été signés pendant l'année 1999-2000, à cause notamment, semble-t-il, de l'entrée tardive de certains REP créés lors de la relance et de changements d'équipes. Une autre raison réside dans la diversité importante des structures des ZEP/REP : certains départements ont des ZEP qui englobent plusieurs REP, constitués chacun d'un collège et des écoles de son bassin de recrutement ; d'autres ont des ZEP avec plusieurs collèges et écoles au cœur d'un REP plus important. On retrouve des particularités de même nature entre les moyens mis à disposition des REP : nombre de coordonnateurs par REP, coordonnateurs départementaux, nombre d'enseignants supplémentaires...

Le contrat de réussite dans l'académie de Versailles

Le recteur de l'académie a choisi deux axes prioritaires parmi les dix définis lors de la relance de janvier 1998 :

1. Réaffirmer les exigences communes pour assurer un égal accès au savoir pour tous.
2. Renforcer l'éducation à la citoyenneté : mise en place de chartes de vie scolaire (codes de droits et devoirs), mise en place d'un Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Certains départements ont choisi un axe supplémentaire. Chaque département a proposé son cadre d'écriture des contrats de réussite. En fait, certains CR élaborés alors ressemblaient dans une large mesure à ce qu'étaient déjà les projets de zone : des ensembles d'actions organisés par grande thématique. Dans d'autres REP, les projets d'école, d'établissement et le CR se juxtaposaient sans véritable mise en réseau. Dans certains cas, on a appelé contrat ce qui était encore identifié comme projet quelques mois auparavant. Sans compter les contrats rédigés par quelques personnes seulement. Finalement, on repère actuellement quatre thèmes dans de nombreux projets d'école et d'établissement :

- la maîtrise des langages ;
- l'éducation à la citoyenneté ;
- la liaison interdegrés ;
- les relations école-famille.

On peut dire qu'à l'heure actuelle un **document-outil** de l'académie pour l'écriture des contrats de réussite reste encore à construire, même si chaque département prend conscience de cette lacune et tente de la pallier. Mais s'agit-il vraiment de travailler sur la formalisation d'un tel outil ou de faire naître des dynamiques nouvelles de travail ?

Un CAREP a vu le jour sous l'égide du directeur du CRDP et s'est doté d'un site par la suite. Malheureusement, aucun signe de pilotage fort ne s'étant manifesté, hormis la lettre du recteur précédent annonçant les axes de travail, ce site académique reste peu (re)connu et sous-utilisé. Un temps pour l'animation du site a été prévu depuis.

Un groupe de travail académique se réunit et quelques informations parviennent aux coordonnateurs mais la perspective d'ensemble fait défaut. Il a fallu plusieurs années pour se rendre compte que les coordonnateurs dans leur département, chacun de leur côté, travaillaient sur des outils de même type, comme les fiches-actions génériques. À l'issue de cette période, seuls trois départements ont désigné un véritable coordonnateur départemental, avec pour certains des missions en liaison avec la politique de la ville de leur département.

Au fil des années, chacun s'attend à **une évaluation du contrat de réussite**, mais sans savoir dans quel sens elle se manifesterait. Un groupe de travail dans l'Essonne tente de construire des outils communs à tous les REP. La fiche-outil du Val-d'Oise destinée à recueillir un certain nombre d'éléments lors de la visite d'une équipe départementale a été réutilisée quelques mois après par deux autres départements. Les visites, bilans ou audits, selon les appellations, ont été effectués pendant l'année 2002 dans ces trois départements. Un département qui était resté sans réel pilotage a dû faire une évaluation des REP dans la précipitation, en deux mois, afin de compléter le bilan adressé par le recteur à la mi-février 2003.

Si donc, comme il est dit précédemment, beaucoup d'actions s'inspirent des dix thèmes de la relance, certains thèmes sont l'objet d'attentions plus ou moins fortes. Les relations école-famille sont davantage reprises dans le 1^{er} degré. L'ouverture des écoles et établissements sur le quartier reste faible, le partenariat entre l'École et les collectivités territoriales ou les acteurs locaux reste encore à construire, malgré quelques

actions exemplaires dans le cadre du Grand projet de ville de Viry-Grigny (Essonne), avec la création d'une Maison de l'innovation pédagogique et de l'orientation professionnelle (MIPOP).

La problématique de la mise en réseau, de la lisibilité du Contrat de réussite et de ses objectifs reste mal prise en compte encore à l'heure actuelle. Elle s'appuie avant tout sur la bonne volonté d'un petit nombre d'acteurs, d'où des difficultés dans la transmission des informations et dans la mobilisation des enseignants dans leur classe qui ne voient pas toujours en quoi ce contrat et ce réseau leur apportent quelque chose. De plus, la confusion reste encore importante entre les objectifs des actions et ceux assignés par le contrat, certaines actions étant devenues en elles-mêmes des objectifs (comme les visites CM2-6^e).

Quels outils de pilotage et d'évaluation pour les futurs contrats ?

Mais le principal problème, on l'a bien vu en cette fin de contrat, est l'absence - on peut presque dire générale - d'évaluation prévue en amont. La plus souvent, l'évaluation se réduit à des constats subjectifs portant sur la motivation des élèves, la satisfaction des familles ou l'image de l'école dans le quartier. Certes, ces éléments sont importants et ne doivent pas être négligés, mais ces constats ne reposent pas sur une analyse ni sur une comparaison avec un état antérieur. L'impact sur les apprentissages scolaires lui aussi est peu analysé, sauf en termes de réussite aux examens ou aux évaluations nationales. Ces rapprochements, lorsqu'ils sont faits, ne se traduisent pas nécessairement par de véritables stratégies mises en œuvre dans les REP.

Les comités de pilotage restent trop souvent des instances de délivrance des crédits. Ils n'ont pas toujours d'outils de pilotage, on l'a vu plus haut, les tableaux de bord restant encore à construire presque partout. Par ailleurs, dans certains cas, le renouvellement fréquent des responsables ou des coordonnateurs ou les problèmes de mésentente entre les IEN ou principaux de collège peuvent bloquer des REP pendant longtemps.

En de nombreux endroits, le REP est encore mal identifié et les enseignants peinent à trouver une dynamique sur le long terme et à distinguer ce qui doit être travaillé de manière prioritaire à tous les niveaux, comme par exemple l'approche des élèves en difficulté. Mais là encore, on trouve des exemples de REP qui ont construit des outils localement pour tenter de résoudre ce problème. La question des temps de travail commun reçoit elle aussi, ici ou là, des solutions locales.

À l'heure où nous parlons, certains départements ont organisé soit un séminaire, soit une rencontre avec tous les responsables, chefs d'établissements, IEN et coordonnateurs de REP, pour discuter de leur bilan. Le bilan académique n'a pas encore été diffusé.

Débat

Sylvie Cabaret répond d'abord à plusieurs questions :

- Le travail de concertation est en effet rendu plus facile dans le premier degré que dans le second, même si certains enseignants de collège où n'est prévue aucune journée de concertation acceptent de venir un samedi matin, de rester un soir ou de participer à une fête de quartier par exemple.
- L'enquête sur le travail à la maison nous a incités à réfléchir à la façon de modifier radicalement la façon de mener les réunions avec les parents : nous allons être davantage à l'écoute de ce qu'ils ont à dire plutôt que de chercher avant tout à faire passer un message. Il faut d'abord les rassurer car nous avons relevé des inquiétudes sur un certain nombre de points.
- La remise au travail sur de nouveaux contrats de réussite est plus incitative, sans fixation de dates. L'Inspection académique reste assez souple et n'a d'ailleurs elle-même pas reçu de consigne du ministère.

Territoire et partenariat : le contrat de réussite et les autres contrats

Cette thématique a occupé une large partie du débat. Le contrat de réussite en effet prend tout son sens dans un territoire : cela implique de travailler dans une dynamique de partenariat et en fonction de l'existence d'autres contrats (contrats éducatifs locaux, contrats locaux d'accompagnement scolaire, contrats locaux de sécurité...) dans lesquels l'Éducation nationale est partie prenante ou non - et même parfois pilote.

- À Roubaix, le CEL a été signé par la municipalité, l'IA, l'inspecteur de la Jeunesse et Sports et le préfet. Ensuite, des réunions de travail ont permis de dégager des priorités qui intéressaient les deux parties, par exemple les familles et l'accompagnement périscolaire. Ce partenariat, qui pour l'instant est positif, repose d'ailleurs plus sur les coordonnateurs que sur les responsables de REP. A Roubaix, où beaucoup d'enfants n'ont jamais vu leur père travailler, le CEL prépare à l'école et rejoint le contrat de réussite. Nous avons maintenant des objectifs communs, centrés sur les apprentissages et sur cette volonté de donner un sens à l'école aux yeux des élèves.
- Serait-il souhaitable que le contrat de réussite soit signé aussi par des partenaires extérieurs ? À Paris, la DASCOS a exprimé très clairement le souhait que la mairie de Paris signe les nouveaux CR, ce que visiblement le rectorat ne souhaite pas. Plutôt que de renouveler des projets éducatifs locaux, il faudrait clarifier cette question fondamentale de l'implication des partenaires dans le CR, ce dernier restant pour l'instant une affaire interne à l'Éducation nationale.
- Mais le CR est un peu à part par rapport aux trois gros contrats éducatifs de la politique de la ville (CEL, CLAS, veille éducative) - le contrat temps libre, lui, est autre chose - , qui tous les trois sont pilotés ou sous l'autorité du maire, comme la réglementation le prévoit, même pour le CLSPD (contrat de sécurité) depuis 2002 (l'exception de Paris confirme la règle). Si un maire ne veut pas de contrat éducatif local, même si sa commune est en contrat de ville, le CEL ne pourra pas se mettre en place. Le contrat de réussite, lui, est de la compétence de l'EN, complètement. Qu'il puisse s'intégrer davantage dans la politique de la ville, comme Xavier Darcos le souhaite dans son discours de Béziers, certes ; néanmoins, il est bon que le CR soit un garant quelque part de l'action de l'État, de la République, en faveur d'un dispositif éducatif sur un territoire.
- Avec les partenaires, on parvient assez facilement à se mettre d'accord sur les aspects financiers. Sur les objectifs de transformation des pratiques, la cohérence éducative, c'est plus long, mais on arrive à un accord sur les principes. Mais ensuite chacun reste sur son quant-à-soi, dans son pré carré, en attendant que se manifeste une volonté politique qui n'existe pas. Celui qui dirige le dispositif est bien identifié mais on laisse les acteurs de terrain se débattre avec la question fondamentale qui est au cœur du partenariat : « Comment est-ce que je me mets à travailler autrement ? ». Et c'est bien le thème de cette journée : Le CR, nouvel outil ou formalité ?
- Les contrats de ville dans lesquels les écoles sont impliquées ont les mêmes problèmes d'évaluation et recherchent souvent les mêmes critères quantifiables que nous. Un chef de projet d'un contrat de ville demandait si telle action avait amélioré le comportement des élèves, si l'on rencontrait moins de violence ou de dégradation dans les établissements. Voilà pourquoi le CR devrait être un dispositif de partenariat de territoire, avec les collectivités locales, les associations, au lieu de rester un partenariat interne, qui ne marche pas.
- Aux yeux de la plupart des enseignants, le CR se situe à un autre niveau que leur réalité quotidienne. Par ailleurs, on retrouve parfois des problématiques de pouvoir et de hiérarchie à l'intérieur de l'institution, entre l'IEN, le principal... Cela bloque tout et provoque des conflits avec les partenaires extérieurs, et, si la municipalité n'a plus envie de participer, il ne se passe plus rien. Les parents, eux, ne se sentent pas concernés parce qu'ils ne sont pas identifiés comme partenaires à part entière. Les élèves n'existent pas non plus en tant que tels car, dans le CR, on ne parle jamais des demandes des collégiens, on ne travaille pas avec les élèves directement. Ce qu'ils voudraient faire ou comment ils envisagent les choses est encore une donnée complètement absente.

Le contrat de réussite engage-t-il ?

Dans la notion de contrat, il y a celle d'engagement. En quoi les acteurs sont-ils engagés ?

- À Roubaix, nous avons reçu un lettre-bilan, faisant le bilan de l'évaluation des CR globalement pour toute l'académie. La fiche de lecture correspondante à chaque CR ne nous a pas été communiquée. On nous propose éventuellement de prendre rendez-vous avec l'équipe qui a fait le bilan pour en discuter.
- Comment parvenir à ce que les acteurs s'emparent des objectifs et à ce que le projet continue à faire lien, mémoire, même quand les gens changent ? Souvent tout repose sur des militants, mais nous - et nos partenaires - sommes d'abord des fonctionnaires. Que signifie être fonctionnaire d'un service public, hier, aujourd'hui et demain, dans certaines situations dégradées ?

Moyens et résultats

- Pour l'instant, en CR, nous avons des objectifs mais aucune information sur les moyens, on fonctionne avec ceux que l'on a. J'ai travaillé auparavant dans une entreprise. Avec la démarche participative objectifs/moyens, on savait bien que, si les objectifs n'étaient pas remplis, on coupait les moyens.
- Le problème est de passer d'une logique de moyens à une logique de résultats, c'est-à-dire de mettre en avant l'amélioration des résultats. Mais posé ainsi, le discours peut être totalement contre-productif, on peut tomber dans des logiques de concurrence entre établissements.
- À Versailles, au niveau académique ou départemental, le bilan se ramène à une compilation des visites des REP, avec au mieux un même outil de lecture, ce qui est déjà un net progrès. Chacun fait une synthèse qu'il transmet à l'échelon supérieur, lequel refait une synthèse et la transmet au ministère qui finalement sort une synthèse générale. Mais, dans la réalité, tous les CR n'ont pas été signés : dans certains endroits, parce que les acteurs de terrain n'ont pas voulu entrer dans cette logique ; ailleurs, parce qu'il n'y a jamais eu vraiment de procédure mise en œuvre - ou réitérée - par l'Inspection académique pour que ces contrats soient soignés. L'annonce du maintien des moyens est faite, mais elle concerne quatorze REP au lieu des sept ZEP précédentes. Quant au bilan académique ou départemental, on ne sait trop ce qu'il représente car à aucun de ces deux niveaux on ne s'était fixé un objectif.
- Dans le CR et les autres dispositifs contractuels, on a tendance à placer la barre un peu trop haut, bien au dessus de ce que les enseignants, principaux et inspecteurs de bonne volonté ont la possibilité de faire. On présente des exemples de réussite, mais dans des situations exceptionnelles et avec des acteurs très militants ou des virtuoses, d'où ensuite des déceptions et l'envie d'abandonner. *Claude Thélot* disait : « On a fait la révolution industrielle avec une machine à vapeur qui avait un rendement de 15 % ; si la politique nationale d'éducation prioritaire avait ce rendement-là, ce ne serait pas si mal ». Trouver un langage commun à l'ensemble des enseignants, savoir se fixer des objectifs raisonnables par rapport aux élèves, créer dans l'établissement un climat où il soit possible de travailler, ce seraient déjà des objectifs ambitieux, même si ensuite il faut des années pour que cela se mesure en termes d'amélioration à travers les tests d'entrée en 6^e ou en seconde. Autre exemple : aujourd'hui, la majorité des enseignants sont d'accord pour travailler en équipe, mais, quand on y regarde de plus près, on voit que les 30 ou 40 % pour qui c'est une pratique significative le font seulement entre quatre ou cinq personnes qui « s'aiment bien » et qui sont dans la même discipline. On est très loin de l'entrée dans un projet d'établissement et encore plus de zone.

La décentralisation

Plusieurs participants ont fait référence à la conférence de *Jean Vogler* du matin pour souligner combien cette réalité de la décentralisation était souvent méconnue des enseignants.

- Nous sommes depuis plus de vingt ans dans une politique de décentralisation et de déconcentration, les ZEP en sont une illustration, la politique de la ville en est un autre. In fine, la politique de l'éducation prioritaire est bien une politique locale, c'est l'adaptation des exigences des instructions et des programmes nationaux à une réalité locale. Vouloir modéliser, faire des synthèses et des bilans au niveau départemental et académique puis national - l'image des poupées gigognes de ce matin -, c'est quelque part un exercice insensé. On a besoin au niveau macro d'une lisibilité tout en sachant que c'est extrêmement difficile de se donner les moyens de l'avoir.

Conclusion de Michèle Bérichvili-Théodor

L'État doit être ambitieux par rapport à une politique nationale, dont on aimerait bien connaître d'ailleurs les tenants et aboutissants et nous ne sommes sans doute pas près d'y parvenir. On ne peut se satisfaire de la situation que nous avons décrite à partir de notre expérience personnelle. Ce qui est indispensable et qui n'existe pas, c'est la volonté politique commune. Une volonté politique se manifeste bien sur la mise en commun des moyens mais, après, elle est défaillante quand il s'agit de faire en sorte que les acteurs (y compris les familles, les habitants) soient réellement des acteurs et s'approprient les choses. Au niveau où nous sommes, dans un dispositif expérimental limité dans le temps et l'espace du territoire, cette question ne nous parle de rien d'autre que de la démocratie.

Compte rendu rédigé, pour la partie Débat, par Jean-Paul Tauvel

Atelier 2 - ANNEXE 1 (ZEP Saint-Jean-de-la-Ruelle)

Evaluation globale des contrats de réussite au niveau académique

Les points positifs :

- des enseignants plus motivés par des nouvelles pratiques,
- des élèves valorisés,
- une amélioration des comportements (mais pas d'effet sur le niveau scolaire),
- davantage de travail d'équipe et un développement d'outils communs.

Les points sans évolution :

- les liens entre le premier et le second degré,
- les résultats aux évaluations,
- les relations entre l'école et les familles.

Les effets dynamisants :

- la politique de la ville,
- la stabilité des équipes,
- un travail de groupe des enseignants,
- des enseignants engagés,
- une plus grande lisibilité de l'école (pour les familles),
- une plus grande lisibilité de l'enseignement (pour les enfants) : donner du sens aux apprentissages,
- des actions pédagogiques installées dans le temps.

Difficultés :

- la multiplicité des objectifs poursuivis (risque de dispersion),
- le manque de temps,
- le manque de suivi des équipes d'accompagnement pédagogique,
- le manque de formation,
- l'insuffisance des actions pour les élèves les plus en difficulté.

Remarques :

- il existe un effet établissement sur la réussite des élèves,
- il existe également un effet maître,
- il faut savoir cependant que l'école ne peut pas tout seule (J.-Y Rocheix).

(D'après IEN, Circonscription Orléans Nord-Ouest)

Atelier 2 - ANNEXE 2

Les neuf thèmes retenus pour la réflexion autour du contrat de réussite

N°1 : La prise en compte de l'élève en difficultés de la maternelle au collège.

N°2 : La construction des apprentissages, de la maternelle au collège, et la gestion de l'hétérogénéité.

N°3 : Comment assurer la continuité des apprentissages ? Quelle continuité ? Quels outils et dispositifs ?

N°4 : Quel enseignement des sciences expérimentales et technologiques ? Quels enjeux et quels savoirs ?

N°5 : Quel enseignement des arts et de la culture ? Quels enjeux et quels savoirs ?

N°6 : Comment l'éducation à la citoyenneté peut-elle s'articuler avec les apprentissages de l'école ?

N°7 : Quelles relations école-famille de la maternelle au collège ? Comment ? Pourquoi ? Quels enjeux ?

N°8 : La professionnalité des enseignants : - quel fonctionnement pour l'école ? - transmettre ou faire construire des savoirs ?

N°9 : En quoi le travail partenarial est-il utile à la réussite des élèves ?

(ZEP Saint-Jean-de-la-Ruelle – Loiret)

Atelier 2 - ANNEXE 3

Contrat de réussite de la ZEP Nord Saint-Jean de Ruelle (Loiret)

[tableau d'une page en format paysage non reproduit ici]

Atelier 2 - ANNEXE 4

Bilan qualitatif et quantitatif des contrats de réussite dans l'Académie de Lille : extraits du texte de Elisabeth Devarenne, correspondante académique « éducation prioritaire ».

L'éducation prioritaire dans l'académie de Lille se concentre autour de 112 REP, 76 dans le département du Nord, 36 dans le département du Pas-de-Calais.

Points forts :

a) Une majorité des REP fonctionne. Dans de rares cas, on observe un certain fatalisme...mais globalement on a le sentiment qu'une dynamique forte est en route.

La liaison interdegrés progresse.

L'implication des familles est une préoccupation constante.

L'accompagnement scolaire, l'aide aux devoirs montrent bien le souci de donner du sens à l'école.

La prise en compte des problèmes de citoyenneté est une priorité pour 42% des REP.

La réflexion sur l'orientation se développe.

b) Les priorités le plus souvent affichées concernent le recentrage sur les fondamentaux (dans 76% des bilans) et la maîtrise de la langue (70%).

c) Certains éléments sont plus difficiles à interpréter, en particulier ce qui touche à l'ouverture culturelle. Des difficultés apparaissent d'un bassin à l'autre voire d'un REP à l'autre.

Points faibles énoncés ou perçus :

a) La prise en compte des difficultés scolaires reste problématique. Certains bilans font d'ailleurs aveu d'impuissance. L'institution n'a visiblement pas apporté l'accompagnement nécessaire sur ce point.

b) La culture de l'évaluation est globalement perçue comme nécessaire, mais les indicateurs sont rarement utilisés pour justifier les priorités des perspectives, même si on procède peu à un véritable suivi de cohortes.

c) Enfin, on constate comme les années précédentes que le fonctionnement du REP est largement tributaire de son directoire.

Les difficultés :

a) d'ordre structurel : incongruités de la carte, remaniement des circonscriptions, présence ou non des indemnités, turn-over des enseignants, des membres du directoire ;

b) d'ordre social et environnemental : dans le quartier, manque d'implication des parents, dégradation du tissu social, grande pauvreté, incivilités...

Conclusions, perspectives :

La lecture des bilans montre de réels progrès dans l'écrit professionnel. L'ensemble paraît honnête et sincère, mais manque parfois de distance. Cela dit, le bilan a souvent été davantage perçu comme un exercice imposé que comme un outil utile à la vie du réseau lui-même.

Au regard des points faibles récurrents, il apparaît indispensable de poursuivre la politique d'accompagnement des REP et de porter l'accent

- sur la formation au pilotage ;
- sur l'accompagnement des groupe de pilotage ;
- sur l'accompagnement pédagogique des enseignants.

Plus largement, il convient d'insister sur le rôle que permet et doivent jouer les corps d'inspection IEN et IA-IPR dans cet accompagnement.

Atelier 3 d'échanges académiques

REIMS, POITIERS

Animateur : Didier Bargas

Intervention de Michèle Coulon

responsable du CAREP de Reims

Je vais relater brièvement ici, comme il me l'a été demandé, la démarche qui a été mise en place dans l'académie de Reims pour accompagner l'évaluation des premiers contrats de réussite. D'une durée de trois ans, ils arrivaient à échéance en juin 2002. L'année 2002-2003 se situe donc entre deux contrats et constitue en quelque sorte une année charnière.

De l'évaluation à l'élaboration des contrats

En septembre 2001, à l'occasion d'un rassemblement académique des équipes de ZEP, le démarrage d'une démarche d'évaluation a été annoncé, celle-ci ayant été menée ensuite en plusieurs temps. Les ZEP ont reçu deux types de documents : d'abord un document listant une série d'indicateurs à renseigner (évaluation quantitative) et à retourner pour janvier 2002 dans les inspections académiques, puis un guide d'évaluation qualitative destiné à amener les ZEP à s'interroger sur le pilotage, les effets du contrat de réussite, le travail en équipes, le partenariat...

Pour aider et accompagner cette réflexion dans les ZEP, 48 personnes (IPR, IEN, coordonnateurs, directeurs d'école, principaux de collèges) ont été réparties en 24 binômes qui ont passé chacun une journée dans une ZEP. Un stage de deux jours avait permis la mise au point d'un protocole de visites et fourni un cadre de référence permettant d'aider les ZEP à s'auto-évaluer, à réfléchir à la pertinence des contrats de réussite, aux liens entre les objectifs et les actions, aux réorientations éventuelles. Les visites ont eu lieu de septembre à décembre 2002 ; elles ont été très appréciées, d'autant plus que la moitié des visiteurs étaient également des « visités ».

Le bilan final de chaque ZEP, bilan dont la forme était libre, devait remonter aux IA en janvier 2003. Ensuite, dans la continuité de ce travail de réflexion, les ZEP ont élaboré pour mars 2003 un document remis à l'Inspection académique qui préfigure les nouveaux contrats de réussite.

L'évaluation et la réécriture des contrats de réussite, deux démarches difficilement séparables, se sont donc étalées sur environ 18 mois.

Intervention de Yannick Tenne

IA-IPR adjoint, Poitiers

Le fonctionnement et l'accompagnement d'une politique académique

Ma présentation ne sera qu'un regard sur le fonctionnement et l'accompagnement d'une politique académique au niveau des établissements. C'est une académie rurale, avec des résultats scolaires qui sont considérés, au niveau national, comme bons mais dont le recrutement scolaire est caractérisé par un nombre élevé d'élèves de catégories socialement défavorisées. Les ZEP urbaines sont peu nombreuses, contrastées, ce qui ne facilite pas la mise en place d'une politique académique, actuellement d'ailleurs en voie de redéfinition. On a formalisé les contrats de réussite mais ce sont plus des agrégats d'éléments de projets d'école ou d'établissements, ce qui s'explique par la fonction de chef d'établissement du responsable de ZEP.

L'approche dans la contractualisation est centrée sur des moyens non reconductibles. Le pilotage et l'accompagnement sont faibles ; le dispositif de formation est en réveil avec l'appui du CASNAV. L'évaluation des projets d'établissements fait l'objet d'un suivi spécifique avec une réécriture pour 2003-2004.

Les actions

Beaucoup d'actions s'inscrivent dans le développement de la citoyenneté et dans des actions culturelles fortes s'appuyant sur le local, mais peu sont centrées sur les apprentissages scolaires. Comment renverser cette tendance dans les futurs contrats de réussite ?

La contractualisation

La contractualisation pose problème dans les liens actions/moyens. On devrait aller vers de nouvelles approches, centrées sur un concept de globalisation à partir d'indicateurs établis, d'orientations, de moyens gérés dans l'autonomie par établissement et par zone. Mais la réussite de cette globalisation se heurte à beaucoup de problèmes techniques, qui ne peuvent actuellement être résolus faute de référents administratifs adéquats, voire de moyens permettant d'établir une plus grande cohérence dans les divers dispositifs et sources de financement. Le bilan du suivi et de l'accompagnement est contrasté et l'évaluation reste à construire. À l'origine, les contrats devaient rendre opérationnels les projets dans le concret. On a à nouveau confondu projets et contrats et on n'a pas contractualisé, certains avec des arrières pensées. Sur le terrain, on ne « s'empare pas » vraiment des contrats et ceux-ci perdent leur sens.

Débat

Un participant (Villiers-le-Bel) - Quelles sont perspectives dans les nouveaux contrats ? A partir de l'injonction de recentrer les priorités sur les apprentissages, constate-t-on encore des « dispersions » dans les projets pédagogiques sur des activités « périphériques » ?

Didier Bargas (IGEAN) - Quels ont été les conclusions des bilans des ZEP dans l'académie de Reims ? Vous avez parlé de la démarche, mais quels sont les résultats ?

Michèle Coulon - Je pense que le recentrage a bien eu lieu, même s'il est encore à travailler ; il est très présent à l'esprit de chacun et a été une préoccupation forte au cours de l'évaluation du travail effectué, ainsi que dans la préparation de l'écriture des nouveaux contrats. Mais il se heurte à certains obstacles :

- Il est difficile de faire adhérer les différents acteurs à un contrat peu ou mal connu. Le contrat n'est pas toujours l'outil fédérateur qu'il devrait être car il n'est pas assez partagé.
- Les difficultés de liaison entre le primaire et le secondaire persistent, la cohérence et le suivi des actions sont encore difficiles, même si le principal de collège est le responsable de la ZEP et si le coordonnateur appartient au second degré. Le contrat de réussite a favorisé les échanges mais permis aussi de dévoiler les difficultés à partager des valeurs communes.
- Parfois également le « trop d'actions » étouffe la réflexion.

Le bilan que nous avons tiré des contrats de réussite au niveau académique a permis de cerner les points forts mais aussi les points faibles, ainsi les constats suivants :

- Les partenariats se sont développés de manière très diverse. Avec les contrats de ville par exemple, le partenariat dépend de la taille de la ville et de la nature des pilotages. Il est parfois difficile d'harmoniser les temporalités et les démarches.
- Notre bilan a encore une fois mis en lumière l'importance du pilotage. Les ZEP qui progressent sont celles qui ont un pilotage fort.
- Enfin, si les résultats sont en hausse en français, ce n'est pas le cas en math. Le transfert attendu : mieux en français → mieux en math. n'a pas encore eu lieu et reste à travailler.

Un participant (Gennevilliers) - Il nous faut distinguer davantage ici les contrats et les projets. Pour les contrats, ni nous ni l'administration n'avons tenu nos engagements. Dans une même école, pourquoi ne pas travailler sur un projet d'école qui serait la représentation des pratiques pédagogiques, des façons de travailler et pas seulement des actions ? On pourrait piocher dans les dix priorités nationales ou académiques, établies lors de la relance des ZEP par Ségolène Royal, pour en garder deux ou trois.

Didier Bargas - Je ne suis pas sûr que, dans la réalité, l'emboîtement descendant fonctionne, car les priorités supérieures sont vécues comme contraignantes par les échelons subordonnés et, en contexte local, on donne la priorité aux situations locales. Et les projets d'école reflètent bien des situations concrètes et locales.

La notion de projet doit avoir un sens à tous les niveaux, même dans l'administration centrale. Le constat du pilotage défaillant dure depuis plusieurs années. Le ministère de l'Éducation nationale est administré, géré mais pas piloté, animé, car cela obligerait à un face-à-face que l'on craint. Le pilotage suppose des qualités techniques, managériales (écoute, dialogue, animation d'équipes) qui sont peu présentes chez les chefs

d'établissements. Cela irait aussi à l'encontre d'idées reçues concernant le redoublement, la taille des classes, l'orientation.

Les démarches de contractualisation exigent de la transparence, de la confiance, mais elles peuvent être dévoyées si le projet n'est pas collectif et ne comporte pas des conditions d'engagement réciproque. Le seul domaine où les contrats ont vraiment un sens actuellement est l'enseignement supérieur, dans les contrats quadriennaux, avec un interlocuteur fort et respecté, des engagements réciproques et à caractère financier.

Michèle Coulon - Quand le dispositif fonctionne, c'est grâce à un aller et retour constant entre le terrain et l'équipe de pilotage de la ZEP qui permet de mettre en cohérence les orientations du contrat, les projets d'école, d'établissement, les actions proposées par le terrain. L'injonction hiérarchique, le pilotage et l'écoute des besoins constituent des dynamiques croisées.

Il faut réfléchir à l'**accompagnement des acteurs** de l'école au niveau de la ZEP, au niveau départemental et académique. Le pilotage évite l'isolement, le morcellement, l'appauvrissement. Il faut aussi une communication forte sur les résultats et les pratiques. Enfin, un partenariat étroit, cohérent, réfléchi (avec la politique de la ville par exemple) doit permettre et aider l'Éducation nationale à se recentrer sur les apprentissages.

Dans les ZEP, la contradiction entre la définition d'un travail commun et la liberté individuelle des enseignants est permanente. Il nous faut encore convaincre de l'intérêt du contrat de réussite, car celui-ci est parfois encore considéré comme « optionnel » et relevant plus du militantisme de quelques uns que d'une démarche professionnelle.

Les contrats doivent d'abord être des outils pour un travail d'équipe cohérent et pas seulement un catalogue d'actions.

Quand le pilotage est dynamique, cela aide vraiment. Les coordonnateurs sur notre académie ont à peu près tous leur lettre de mission mais le rôle du responsable ZEP reste flou et demande à être lui aussi précisé pour encourager ce niveau de pilotage indispensable.

Yannick Tenne - Donnons des orientations claires et faisons confiance aux acteurs !

Or, **comment se formalisent le cadre et la démarche ?** Au niveau inférieur, on décrit souvent les actions en répondant à ce qu'on croit attendu à l'échelon supérieur. Dans le projet d'établissement, on ne rentre pas dans la boîte noire de la classe et des processus d'apprentissage. Et comment sont formulés les résultats attendus en termes de pratiques, de relations aux parents ?

Un participant - Dans les ZEP, le plus déficient est le pilotage : on laisse se débrouiller enseignants, coordonnateurs, principaux pour remplir les papiers. L'inspection relaie des politiques nationales alors qu'elle devrait reconnaître le travail des enseignants, le légitimer. Et quelle place est donnée aux parents comme utilisateurs ?

Un coordonnateur (Paris) - Le pilotage des ZEP peut être excessif et/ou déficient ; il y a toujours tension entre terrain et pilotage.

Un participant (Dreux) - L'administration a une obsession du compte rendu, qui rentre dans une stratégie visant à obtenir des moyens, alimenter la machine.

La boîte noire, c'est la pression du quotidien, le turn-over des enseignants, la violence, « la tête dans le guidon ». Comment prendre le temps face à des interdits, penser la convivialité pour créer des relations interpersonnelles qui permettront de créer des unités de fonctionnement et partager des objectifs de fond ? Chez nous par exemple, pour les nouveaux professeurs en 6^e, l'équipe du collège a créé une semaine de formation. Pour être opérationnel, il faut des pôles d'autonomie et de la souplesse dans des cadres rigides.

Compte rendu rédigé par Martine Fourier

ANNEXE I

METHODES D'ELABORATION , D'APPLICATION ET D'EVALUATION DES CONTRATS DE REUSSITE DANS L'ACADEMIE DE LA MARTINIQUE ET DANS LA ZEP DE FORT-DE-FRANCE

Odile Simoneau-Gratiant, coordonnatrice ZEP Fort-de-France

ELABORATION

Sur le plan de l'académie

- Réunion du groupe de pilotage :
 - présentation des directives ministérielles
textes officiels
orientations
 - présentation du dossier académique « Contrats de réussite »
 - communication de l'échéancier

Dans la ZEP F de F Ouest

- Rencontre des personnels d'encadrement de la ZEP (responsable, coordonnatrice, IEN, agent comptable) :
 - étude des textes
 - recherche des priorités communes aux 1^o et 2^o degrés par rapport au projet de zone, au projet d'établissement, au projet de circonscription
 - réunion de travail avec les directeurs d'école et le chef d'établissement adjoint du collège
 - choix de trois objectifs prioritaires
 - élaboration d'un projet de dossier
- Réunion du Conseil de zone :
 - présentation des instructions ministérielles et académiques
 - présentation d'un projet de dossier « Contrat de réussite » pour la ZEP
 - discussion et approbation des objectifs et des actions proposés
- Séances de travail de la coordonnatrice avec :
 - Le responsable de la ZEP
 - mise au point de la démarche à mettre en place pour la réalisation du document final
 - Les chefs d'établissement du collège
 - collecte des données statistiques collège
 - élaboration de fiches action 2nd degré
 - définition des indicateurs d'évaluation
 - L'IEN de la circonscription
 - collecte des données statistiques collège
 - élaboration de fiches action 1^{er} degré
 - définition des indicateurs d'évaluation
 - L'agent comptable de la ZEP
 - évaluation financière des actions
 - Le responsable de la ZEP
 - rédaction du document Contrat de réussite 2000-2003
- Réunion du conseil de zone
 - présentation du document final et approbation du Conseil
- Envoi du dossier au recteur de l'académie.

Sur le plan de l'académie

- Entretien du recteur avec chaque équipe de ZEP et de REP (responsable et coordonnateur) :
 - justification des objectifs privilégiés
 - cohérence des actions avec les objectifs définis, les indicateurs d'évaluation retenus, les moyens sollicités
 - demande de précisions ou de corrections éventuelles
 - retour des contrats signés aux responsables de zone et réseau

Dans la ZEP F de F Ouest

- Réunion du Conseil de zone :
 - remise d'une copie du document Contrat de réussite aux membres

- définition d'un échéancier annuel d'évaluation des actions

APPLICATION DU CONTRAT DE REUSSITE

Dans la ZEP F de F Ouest

- Intégration des objectifs du Contrat de réussite dans les projets des écoles et du collège :
 - propositions d'actions d'écoles
 - propositions d'actions globales 1^{er} degré – 2nd degré – interdégrés
 - fonctionnement des objectifs à travers les actions
 - financement des projets
 - évaluation annuelle des actions

Sur le plan de l'académie

- Financement des contrats de réussite

EVALUATION DES CONTRATS DE REUSSITE

Dans la ZEP F de F Ouest

- Bilan des actions globales, des écoles et du collège de la ZEP
- Réunion de travail des personnels d'encadrement (responsable, coordonnatrice, IEN) :
 - bilan des actions à partir des indicateurs d'évaluation retenus
 - analyse de l'évolution des données statistiques
 - élaboration du dossier d'évaluation
- Réunion du Conseil de zone :
 - présentation du dossier d'évaluation
 - discussion et approbation du bilan
 - envoi du dossier d'évaluation au recteur

Sur le plan de l'académie

- Réunion du groupe de pilotage ZEP – REP
 - présentation du document « Premiers bilans des contrats de réussite 2000-2003 » élaboré par l'inspecteur d'académie, après remontée des bilans ZEP et REP
 - discussion des membres du groupe de pilotage
 - envoi du document au service du Ministère chargé de l'éducation prioritaire

Document envoyé le 13 mai 2003 au secrétariat de l'OZP par Odile Simoneau-Gratiant, cette collègue ne pouvant se rendre en métropole pour la Journée du 17 mai.

ANNEXE II

Le 3 janvier 2000

ACADEMIE DE NANTES REP D'ANGERS NORD (Maine-et-Loire)

REP – ACTIONS

- 1) - **Mise en place du REP**
 - comité de pilotage
 - conseil de réseau
 - mise en place d'une coordination de secteurs
 - Mise en place d'une commission collège-quartier sur Doutre-Vemeau
- 2) - **Elaboration du contrat de réussite**
 - conception du questionnaire
 - dépouillement, synthèse (les enquêtes ont été menées auprès de tous les établissements et de toutes les associations ou institutions)
 - rédaction au cours du premier comité de pilotage
- 3) - **Organisation de stages de formation**
 - école élémentaire G. Philipe
 - études dirigées

 - prise en charge de l'hétérogénéité
 - logiciels de mathématiques
 - projet : maîtrise des langages (stage commun école-collège)
- 4) - **Liaison CM2 – 6^e**
 - les compétences de base en français et en mathématiques
 - l'éducation à la citoyenneté : prix littéraire de citoyenneté
- 5) - **Travail en collaboration avec les partenaires**
 - commission école-quartier (Jean Lurçat – Montaigne – Verneau)
 - rencontre et contact avec plusieurs partenaires : ASEA – Maison de quartier
- 6) - **Participation aux travaux du CRDP**
 - collecte des actions « violence – citoyenneté »
- 7) - **Enquêtes sur :**
 - les BCD et CDI
 - l'entraide scolaire
- 8) - **Participation à des actions de formation académique et départementale**
 - stage septembre
 - colloque sur la pauvreté
 - regroupement académique de formateurs
 - regroupement départemental de coordonnateurs
 -

mai 2003

EVALUATION DU CONTRAT DE REUSSITE

Entre 1999 et 2003, l'évaluation a été faite à chaque comité de pilotage, soit par l'intermédiaire de fiches, soit oralement par les différents partenaires. Cette évaluation n'est pas aisée : on ne sait pas toujours ce qu'on évalue, le contrat de réussite n'ayant pas été signé.

Si, dans certains REP, la non-signature a figé le travail, cela n'a pas été le cas dans notre REP où nous avons pris comme position que ce contrat non signé constituait néanmoins notre projet de REP.

Document envoyé au secrétariat de l'OZP en avril 2003 par Françoise Boeldieu, actuellement principale du collège Montaigne à Angers.

ANNEXE III

LES CONTRATS DE REUSSITE DANS L'ACADEMIE DE STRASBOURG

Annie Bonneil, chargée de mission ZEP à l'Inspection Académique du Haut-Rhin et ancienne coordonnatrice de la ZEP des Coteaux à Mulhouse.

Dans l'académie de Strasbourg, les contrats de réussite ont fait l'objet, aussi bien en 1999 que cette année, d'une démarche concertée.

Un cadre de rédaction, élaboré par une équipe regroupant des acteurs des deux départements, a été proposé aux équipes comme support commun pour les premiers contrats de réussite comme pour les seconds, en cours d'élaboration cette année.

Les équipes ont pu les compléter de façon relativement souple, en fonction de leur histoire propre, les ZEP les plus jeunes proposant les rédactions les plus courtes, mais dans tous les cas sur la base d'un diagnostic, chacun devant faire le choix des objectifs les plus pertinents, puis d'axes prioritaires de travail en nombre restreint sélectionnés parmi les priorités académiques. Pour chaque axe, la ZEP devait déterminer les actions à engager, soit en interdegrés, soit plus spécifiquement par les établissements scolaires. Ces actions devaient être détaillées dans les projets d'école ou d'établissement.

Enfin, des indicateurs d'évaluation devaient être proposés. Un document particulier était réservé aux pôles d'excellence.

Tous les contrats de réussite de l'académie ont été signés à Strasbourg par Ségolène Royal, en octobre 1999, lors d'une journée de travail sur l'éducation prioritaire.

Dans le cas des ZEP dont j'étais coordonnatrice à l'époque (ZEP des Coteaux et ZEP Villon à Mulhouse), l'élaboration des contrats de réussite a fait l'objet d'une large concertation avec les équipes lors de réunions par équipe et/ou de réunions plus générales. Il s'agissait dans les deux cas de ZEP qui venaient d'être créées.

L'application des contrats de réussite, pour ce qui concerne la ZEP dont je suis restée coordonnatrice jusqu'au mois de septembre 2002, a été un travail ardu mais le plus souvent positif. Des évaluations informelles réalisées en fin de chaque année scolaire permettaient à la rentrée de reprendre le travail sur des bases plus claires.

L'ensemble des contrats de réussite de l'académie ont fait l'objet au mois de juin 2002 d'une double évaluation, l'une interne, conduite par les groupes de pilotage, l'autre externe réalisée par le coordonnateur académique, l'IEN IO et les chargés de mission départementaux, sur la base, dans les deux cas, de questionnaires communs à toutes les ZEP.

Cette année a été consacrée à l'élaboration, dans le même esprit, des nouveaux contrats de réussite qui devaient nous parvenir dans les semaines qui suivent.

Courrier électronique adressé fin avril 2003 au secrétariat de l'OZP par Annie Bonneil.

LA MAÎTRISE DES LANGAGES

Intervenante : Marie-Alix Defrance,

INRP

Animatrice : Isabelle Gay

L'*animatrice* introduit l'atelier par une réflexion plus générale sur le contenu des contrats de réussite. Pour que les contrats de réussite aient un impact sur les pratiques et donc sur les apprentissages, il est nécessaire de dépasser une certaine routine. Beaucoup de contrats se bornent à prendre acte des analyses des évaluations CM2-6^e et à pointer la maîtrise des langages comme objectif prioritaire, fondamental et presque évident. En effet, si, en math., les résultats apparaissent plus éclatés, en français, ils sont fortement corrélés avec l'origine sociale des élèves et l'on sait que la sélection dans le système scolaire s'opère principalement sur les performances en français. La maîtrise des langages est donc bien au cœur des problèmes de l'éducation prioritaire.

Mais les formules ou mots d'ordre de « recentrage sur les apprentissages » ou « les enseignants, acteurs de la réussite » suffisent-ils à donner, aux yeux des élèves, un sens à ces apprentissages ? *Bernard Charlot* a bien montré comment **le rapport au savoir** n'était pas donné d'avance et qu'il se construisait. Les enfants de milieu populaire reçoivent moins d'aide de leur milieu pour construire ce rapport ; seule l'école peut les aider à le faire.

Aujourd'hui, faire diminuer la violence, restaurer l'autorité des maîtres - objectifs souvent mis en avant - peuvent peut-être rétablir les conditions de l'enseignement, mais cela ne suffira pas à donner du sens aux apprentissages. Nous devons nous interroger sur le sens de l'action pédagogique, comparer les actions, en faire le bilan, comprendre leur impact sur les pratiques quotidiennes et choisir celles qui sont le plus appropriées en fonction du diagnostic.

Actuellement, l'objectif de communication avec les parents et plus encore avec les partenaires financeurs éventuels incite à choisir des actions visibles, par exemple : « le cirque ». Mais l'important est plutôt d'identifier **l'objectif d'apprentissage** poursuivi : est-ce de faire travailler des enseignants d'écoles et de collège ensemble ? Est-ce de développer l'agilité psychomotrice, le jeu ou le langage ? *Marie-Alix Defrance* cite par exemple à propos du cirque le rôle fondamental de Monsieur Loyal, apparemment très secondaire. Il n'est ni clown, ni acrobate, il parle entre les numéros, mais c'est lui qui donne le sens du spectacle. Sans lui, tout peut tomber à plat.

Le contrat ne peut donc se contenter d'un objectif très global, la maîtrise du langage, ni de mettre en valeur des actions à forte visibilité. Des actions précises doivent être mises en regard d'objectifs détaillés, choisis à la suite d'évaluations.

Intervention de Marie-Alix Defrance

Une action sur le langage en maternelle

J'ai été pendant quinze ans professeur de lycée avant d'enseigner en maternelle et de mener une recherche-action dans une équipe de l'INRP (équipe « Prog ») sur le langage sous toutes ses formes.

Cette expérience et les concepts que j'ai dû utiliser pour la décrire m'ont montré le chemin à parcourir pour dépasser le constat des carences et permettre à tous les élèves de développer des compétences langagières et de donner du sens aux apprentissages. [NDLR : ce qui est présenté ici pourrait être un exemple du degré de précision que les contrats doivent atteindre dans l'analyse mais aussi dans les actions envisagées pour être vraiment opérationnels].

C'est la pression exercée sur les élèves de CP, sommés d'apprendre à lire et écrire en un an, parfois en un trimestre, qui m'a incitée à travailler sur les grandes sections de maternelle. Comment préparer les élèves pour qu'un an plus tard certains ne soient pas déprimés, persuadés de leur nullité ? Certainement pas en

« prenant de l'avance », en anticipant sur une conscience phonique qu'ils n'ont pas encore, mais en développant des représentations sur l'écrit pour l'année suivante où ils pourront avoir des activités plus fines.

Même les élèves de CP qui lisent déjà n'ont pas la conscience phonique, à savoir la conscience que les mots sont composés de phonèmes ; ils entendent des syllabes. Écrire des sons avec plusieurs lettres sera une activité trop difficile pour ceux qui sont très éloignés de cette conscience et qui se décourageront. On met trop souvent la charrue avant les bœufs. Il faut n'aborder les difficultés propres à l'écrit qu'après avoir développé les compétences langagières.

J'opposerai la langue comme **produit**, comme savoir qui peut être transmis, et le langage comme **processus**, comme une activité qui se développe dans un lieu de savoirs théorisés, l'école, où s'est développée une langue scolaire donnant la possibilité de parler sur les objets de savoir et de s'approprier ces savoirs. *Elisabeth Bautier* dit que « l'école n'attend pas de l'élève qu'il donne son opinion, mais qu'il donne un point de vue ». Il faut que l'élève passe de ce temps où on donne son opinion à celui où l'on prend une position, plus distanciée.

On peut définir le langage comme une activité se servant d'un moyen, la langue, sorte de réservoir avec son lexique et l'ensemble des règles qui organisent la pensée en communication à autrui.

Ce qui nous intéresse est **l'activité psychologique** de l'enfant, qui se déroule entièrement dans une boîte noire et dont nous ne saisissons que les traces. Et, paradoxalement, ce travail sur le langage va s'appuyer sur l'écrit. Car l'écrit lu ou produit est une trace de l'activité langagière, il constitue un support qui permet de développer une activité métalangagière, c'est-à-dire que l'enfant sera invité à adopter un point de vue sur son langage, à comprendre comment il s'y prend pour parler, pour s'exprimer. En partant de ce que l'enfant dit aujourd'hui ou de ce qu'il comprend dans un texte ou une image, on pourra développer ses compétences.

L'apprentissage du langage s'inscrit dans le quotidien de la classe, c'est une compétence à développer à travers toute les activités, toutes les disciplines, et prise en charge par tous les enseignants, lorsqu'on fait l'appel en éducation physique, par exemple. Il nous faut partir de toutes les occasions d'utiliser l'écrit, partir des histoires, apprendre à avoir un point de vue. Dire « je n'aime pas ton histoire », « le loup me fait peur », c'est déjà un point de vue, une distance avec le récit qui permet un travail sur le langage.

Il nous faut apprendre aux enfants à expliciter, à dire comment ils ont fait pour se faire comprendre par quelqu'un, comment ils s'y prennent pour dire quelque chose. Si les enfants d'enseignants réussissent mieux, c'est parce que tout l'implicite de l'école leur a été dévoilé. C'est cet implicite qui est très discriminant socialement pour les enfants les plus éloignés du milieu scolaire, d'autant plus qu'il est très long à acquérir.

Cela nécessite chez l'enseignant un vocabulaire de travail très précis, car les enfants prennent tout au pied de la lettre. Par exemple s'il s'agit de faire comprendre que, pour écrire, il faut écouter et transposer à l'écrit tout ce qu'on entend. Si on demande : « Combien de morceaux (syllabes) dans Anaïs ? », l'enfant ne répond rien ; il nous faut détailler, ne laisser aucun implicite : « Combien de morceaux on entend quand on dit Anaïs ? ». Autre exemple : ne demandons pas : « Pourquoi tu as fait comme ça ? », mais : « Comment tu as fait ? ». Si on se prépare à raconter une histoire, livre fermé, on dira qu'on va « raconter » une histoire ; si on ouvre le livre, on dira alors qu'on va « lire » une histoire. En « racontant » l'histoire, on doit utiliser le code de la langue orale. Par exemple, la prise de parole d'un personnage doit être annoncée avant : « Alors le loup dit », tandis que, dans le code de l'écrit, on écrira souvent « dit le loup » après la phrase.

Sachons **prendre le temps** qu'il faut. Il en faut beaucoup pour que des compétences s'installent. Revenons toujours sur les difficultés et cela quel que soit le niveau. Même avec des élèves de 1^{re}, on peut être amené à faire un travail qui n'a pas été fait en maternelle. Dans la consultation des lycéens, en 1998, beaucoup d'élèves ont demandé : « Apprenez-nous à prendre la parole. »

L'écrit, c'est du langage destiné à quelqu'un qui n'est pas là. Les enfants ne le savent pas, il faut le leur apprendre.

Débat

Dans la discussion, *M.-A. Defrance* revient sur la nécessité de **partir de ce que les élèves savent déjà faire**. Plutôt que d'« évaluation », qui identifie des lacunes, parlons plutôt de « recherche des compétences déjà existantes », puisque nous ne sommes pas en présence d'une table rase (elle n'aime pas non plus le mot « diagnostic » qui évoque des malades qu'il faudrait guérir). *M.-A. Defrance* cite l'exemple d'un référentiel réalisé par des professeurs de français en lycée professionnel à partir des compétences rencontrées chez leurs élèves et qui sert de base à l'organisation d'activités très diversifiées pour développer ces compétences et

aller plus loin. Ces enseignants, qui ont travaillé aussi par ailleurs sur leurs propres pratiques langagières, ont découvert que ces jeunes étaient capables de distinguer des niveaux de langue très différents en sachant précisément lequel était adapté à la situation. Ils se refusent maintenant à considérer que leurs élèves sont nuls.

Isabelle Gay revient à ce propos sur une remarque de *François Dubet*, lors de son intervention récente à l'OZP : « On ne peut pas demander à des professeurs de 6^e de faire de l'alphabétisation ». Les résultats des évaluations 6^e doivent donc faire l'objet d'un travail commun avec les enseignants des écoles.

Contenu des projets

L'exposé laisse perplexes quelques participants qui pensent que les contrats de réussite n'ont pas à décrire l'activité des enseignants dans leur classe. La réponse est que pour dépasser le constat des lacunes, il faut examiner les pratiques quotidiennes et envisager des initiatives telles que celle qui a été décrite. Ces pratiques ou initiatives doivent-elles figurer dans le contrat ou celui-ci doit-il mentionner seulement un travail collectif ou une formation sur un domaine précis ?

Pour *Isabelle Gay*, l'important est que le diagnostic tienne compte de la diversité des classes d'une même ZEP (ainsi, une partie seulement des écoles d'une même ZEP reçoit un public de primo-arrivants) et que l'action qui en découle soit très ajustée à ce diagnostic différencié.

D'autres pensent qu'il faut distinguer le rôle du coordonnateur et celui du conseiller pédagogique. Mais, répond-on, le conseiller participe lui aussi à la conception du projet, pour apporter le type d'expertise que supposent ces projets.

À ce propos, *un participant du Val-d'Oise* nous invite à avoir davantage confiance dans nos capacités, à nous « co-former » entre collègues ou à nous autoformer par nos lectures ou des échanges sans attendre l'intervention d'un chercheur ou d'un expert. Les maîtres-formateurs, plus accessibles, ou les conseillers pédagogiques, peuvent nous aider. Il n'y a pas dans son secteur de classe d'application, mais lui-même accueille des stagiaires. Montrer ce qu'est la classe de tous les jours, parler de son travail, s'exposer au regard des stagiaires ou - pourquoi pas ? - au regard de collègues, oser montrer ce que l'on fait, c'est faire ensemble un grand pas.

« Dans notre REP, nous avons fait le choix d'interroger les trois grands objectifs - lire, écrire, parler - à travers toutes les activités de chacune des disciplines et en cherchant ce qui est commun et ce qui est spécifique à chaque discipline. Nous travaillons particulièrement sur les processus d'apprentissage et de mémorisation. Nous nous étions peut-être trop concentrés sur les élèves en très grande difficulté ; nous nous intéressons maintenant davantage à la réussite de tous les élèves. »

Pour *un autre participant*, le contrat est l'occasion de faire travailler tous les enseignants en réseau d'aide sur la question du langage.

Formation et évaluation

Raymond Ouzoulias invite à sortir du subjectif des représentations sur la « maîtrise de la langue » - il préférerait d'ailleurs que l'on parle de « pratiques langagières » - et à interroger le rapport à la langue. La formation, prévue dans les contrats, devrait apporter une aide à la théorisation de ce rapport et des pratiques. Si, bien sûr, cette théorisation vaut pour tous les élèves, il peut être important de comprendre les problèmes particuliers posés par le rapport à la langue des enfants de milieu populaire, et plus précisément par leur rapport à la norme. Les évaluations nationales montrent que l'écart entre ces élèves et la moyenne est maximale pour ce qu'on appelle les outils de la langue, la grammaire, l'orthographe.

Si on examine les exercices proposés aux élèves dans les évaluations nationales mais aussi les exercices faits en classe, on voit que l'évaluation des compétences dans la maîtrise des outils de la langue est toujours faite en situation de production. C'est à partir de la réussite ou de l'échec de cette production qu'on déduit que l'élève maîtrise ou non les outils. C'est un raccourci très dangereux. Par exemple, on dira que ces élèves ne possèdent pas les « déterminants ». Or, si on les écoute parler à la sortie du collège, on s'aperçoit que le problème sur ce point est du côté de leur rapport à la norme et de la segmentation étroitement scolaire des différentes activités langagières. Un diagnostic hâtif pourrait conduire à multiplier des exercices d'orthographe et de conjugaison. On doit au contraire aller au-delà de l'énumération des domaines dans lesquels les gamins ont des difficultés.

Ce point entraîne une remarque d'un participant sur l'utilisation des évaluations nationales. En se contentant d'analyser les résultats déjà codés, on perd l'essentiel ; il faut reprendre avec les enfants leur cahier et analyser précisément les erreurs faites. Bien sûr, on ne peut pas le faire constamment. Mais si les enseignants passaient ne serait-ce qu'une journée à faire ce travail d'explicitation des pratiques langagières qui sont derrière ces résultats, ils apprendraient suffisamment de choses pour « bouger » et prendre des distances avec des certitudes, même si on a souvent besoin de celles-ci pour se rassurer.

Compte rendu rédigé par François-Régis Guillaume

LES ACTIVITES SCIENTIFIQUES

Intervenant : Fabrice Krot,
ex-coordonnateur REP à Châtenay-Malabry (92)
responsable de l'association « La Maison des Sciences » à Châtenay-Malabry

Animateur : Yannick Tenne

Intervention de Fabrice Krot

La genèse du projet scientifique

Pour rédiger le contrat de réussite de mon réseau, j'ai d'abord recherché tout ce qui se faisait en termes d'actions dans le réseau, je les ai listées, classées et ai constaté qu'aucune action n'existait dans le domaine des sciences. Or, dans ma commune sont implantées deux écoles supérieures, l'une de pharmacie, l'autre, Centrale.

La première année sont mises en place par douze étudiants des interventions du type *La Main à la pâte* auprès des élèves de la ZEP. Le bilan de cette première année est satisfaisant, tant du côté des élèves, qui connaissent une grande réussite en sciences, que du côté des étudiants, qui se passionnent pour leurs interventions.

L'année suivante (2002-2003) aurait pu conduire à une amplification de l'action mais j'ai préféré procéder à une analyse générale de l'état de l'enseignement des sciences en France et en Europe. Mon constat a été décevant :

- les stagiaires enseignants se disent nuls en mathématiques et ne s'intéressent pas aux sciences ;
- après leur formation en IUFM, les stagiaires semblent emballés par leur formation scientifique mais échouent quand il s'agit d'enseigner, faute sans doute d'une réflexion suffisante ;
- les professeurs de sciences du 2nd degré, bien que certains soient passionnés par leur discipline, sont limités par les contraintes des programmes ;
- en Europe, on constate une désaffection importante des jeunes pour les études scientifiques (moins 50% en 10 ans) ;
- les élèves de ZEP sont systématiquement orientés en filières non scientifiques. Pourquoi ? Ces élèves ne sont-ils pas victimes d'un a priori qui fonctionne comme un véritable déterminisme social ?

Projet de la Maison des sciences de Châtenay-Malabry

C'est de ce constat qu'est né le projet de Maison des sciences (1). Elle a été créée au début de l'année, au milieu de la ZEP, avec la vocation d'être un lieu de culture scientifique pour tous.

Quelles sont ses missions ?

1. Avoir des objectifs atteignables, utiles et réfléchis, élaborés par les enseignants de Centrale et moi-même. Ces objectifs sont proposés aux groupes accueillis à la journée, composés d'élèves des écoles maternelles et élémentaires pour des actions du type *La Main à la pâte*. La Maison est également ouverte au centre de loisirs et à une classe-relais. En revanche, les élèves de collège ne la fréquentent pas, car ils bénéficient de professeurs spécialisés.
2. La Maison est un centre de ressources et un lieu de formation, pour répondre aux demandes des enseignants désireux d'obtenir une documentation ou de bénéficier d'une formation initiale ou continue.

3. La Maison est un lieu d'échange de pratiques par le biais de réunions mensuelles.
4. La Maison propose un accompagnement aux élèves de lycée des classes scientifiques sortant de ZEP, notamment par un tutorat avec un étudiant.
5. La Maison est un lieu de rencontre et de débats sur les sciences : des réunions publiques vont être organisées autour de thèmes comme la bioéthique, le nucléaire...
6. La Maison est un lieu de promotion des métiers scientifiques auprès des jeunes de la ZEP.

Comment réaliser un tel projet ?

J'insiste sur le fait qu'un tel projet n'est réalisable que si le coordonnateur connaît bien les enseignants des grandes écoles et les acteurs de terrain de même que les responsables locaux : ainsi, le projet est vraiment l'émanation de la ZEP.

Les conditions concrètes :

1. Avoir un local, dans la cité, rénové.
2. Bénéficier de personnel : j'ai été mis à la disposition de l'association créée pour gérer le projet ; le maire et l'IA sont membres du bureau de l'association. Cette dernière condition est à mes yeux une marque de confiance et de reconnaissance de nos activités de la part des responsables municipaux et académiques.
3. Trouver des moyens financiers (demander des subventions, gérer les aléas du contrat de ville, passer une convention avec le CDDP pour que la Maison soit centre de ressources...).
4. Avoir des partenaires, par exemple l'INSERM, afin d'organiser des conférences de chercheurs...

Débat

Trois thèmes se sont dégagés :

1. La non-participation des collégiens est jugée regrettable, même si ceux-ci sont sollicités pour intervenir auprès des élèves des classes maternelles. Comment dépasser la difficulté rencontrée avec les professeurs de collège ? Faut-il reconnaître que le collège ne remplit pas son rôle de coordinateur dans le réseau des écoles ?
2. Le caractère indispensable de l'enseignement des sciences pour les élèves de la ZEP est abordé de deux points de vue opposés : 1 - Une initiative comme la Maison des sciences réussit parce qu'elle s'appuie sur un dynamisme extérieur à l'école. 2 - Ces projets locaux détournent l'école de ses missions alors même qu'elle possède tous les moyens pour les réaliser.
3. Peut-on concilier ces deux positions, qui reposent en partie sur les blocages de l'institution ? Une réponse est à rechercher dans le partenariat que l'école peut avoir avec des partenaires multiples afin de créer au sein même de l'école les conditions favorables au travail et à la réussite des élèves de la ZEP.

Des conclusions et questions.

1. L'essentiel est la mise en réseau qui permet d'améliorer les pratiques de classe par une aide dans un lieu où l'enseignant peut « se lancer » pour innover.
2. L'initiative de la Maison des sciences est-elle transférable ailleurs ? Peut-elle nourrir d'autres expériences en ZEP ? Quelle évaluation peut-on faire ?
3. Le groupe, réduit, de participants souhaite que des échanges s'organisent (1) pour suivre cette expérience qui va démarrer à la rentrée avec son projet clarifié.

Compte rendu rédigé par Jean Rioult

(1) Maison des Sciences – 386, avenue de la Division Leclerc – 92290 Châtenay-Malabry – Tél. 01 40 94 91 56 – Courriel : fabrice.krot@ac-versailles.fr

Atelier 6 – Contenu des contrats de réussite

LA SANTÉ

Intervenantes : Isabelle Broué-Ferrié,
médecin de PMI en Seine-Saint-Denis
Colette Bauby
médecin de PMI à Gennevilliers (92)

Animatrice : Martine Fourier

Intervention d'Isabelle Ferrié

Je suis pédiatre à Aubervilliers, travaille depuis quinze ans en Seine-Saint-Denis avec des écoles en ZEP et je constate à quel point les problèmes de santé peuvent retentir sur l'intégration scolaire. On est confronté au quotidien à une accumulation des problèmes. La CMU a facilité l'accès aux soins mais on rencontre encore beaucoup de difficultés à faire prendre en charge les problèmes de santé des enfants par leur famille, pour des raisons touchant à la différence de repères culturels.

Parmi les problèmes rencontrés :

- nombreuses anémies, carences en fer (notamment chez les enfants africains), obésité plus fréquente dans les milieux défavorisés (les chips et le coca ont remplacé le café au lait) ;
- importance du saturnisme lié aux nombreux logements vétustes et surpeuplés : le dépistage doit être systématique à cause de l'absence de signes d'appel pour cette maladie grave qui atteint le système nerveux central ;
- fatigue : les enfants (même ceux de trois ans) se couchent trop tard dans ces logements surpeuplés ;
- banalité des problèmes bucco-dentaires (un indice de pauvreté), de vision, d'audition et difficulté à convaincre les familles d'appareiller les enfants ou de les soigner (strabisme) ;
- pathologie ORL : des otites séreuses non soignées, s'ajoutant au brouhaha de la classe qui nuit à l'expression, ont des conséquences désastreuses sur les compétences langagières des enfants ;
- autres problèmes d'hygiène : les poux (phénomène en diminution), auxquels s'ajoutent les conséquences du non-remboursement de certains médicaments pour le cuir chevelu. Les questions d'hygiène sont souvent liées à la dépression des mamans ; il est difficile d'en parler avec les parents et de leur donner « les bonnes manières » d'hygiène, lesquelles sont fonction du rapport que chacun a avec son corps (même si, le plus souvent, les enfants sont lavés correctement). Il est difficile aussi de parler des problèmes d'énurésie. Et pourtant il est important que l'enfant puisse s'intégrer dans le groupe sans être rejeté par les autres ;
- troubles du langage (on en parle beaucoup en ce moment) : ils ne sont pas dus à une langue maternelle différente mais au fait que celle-ci est mal acquise à l'entrée à l'école ;
- asthme en progression, infections...

En conclusion : la plupart de ces problèmes peuvent, en milieu défavorisé, avoir des répercussions beaucoup plus graves qu'ailleurs sur les résultats scolaires.

Intervention de Colette Bauby

Je suis médecin de PMI et je travaille à Gennevilliers depuis 1973, en quartier en Développement social (les premiers DSQ de 1982) ainsi que dans les écoles maternelles depuis 1983.

Le cadre législatif d'intervention du service de PMI est la loi de 1989 qui décline les actions de prévention à mettre en place en faveur des enfants de 0 à 6 ans, notamment en école maternelle. La loi de 1998 contre les exclusions nous donne de nouvelles obligations concernant les populations défavorisées. Différents rapports mettent en valeur l'importance de la contribution du travail de PMI pour réduire les inégalités dans l'accès aux soins pour les enfants.

Je confirme dans ses grandes lignes le tableau des problèmes de santé dressé par Isabelle Ferrié.

Le bilan de santé effectué pour les enfants à trois ans (ou plutôt quatre en ce qui me concerne) est aussi l'occasion pour moi de me situer dans une démarche de disponibilité maximale, quel que soit le problème rencontré. Il faut être attentif à toutes les difficultés signalées afin d'être reconnu comme un des acteurs de la prise en charge : pouvoir travailler avec les autres intervenants (équipe éducative, RASED, CMP, CAMSP...) est en effet primordial.

Dans les écoles de mon secteur, les enfants sont accueillis à partir de deux ans (un tiers sont accueillis entre deux ans et deux ans et demi). Le service de PMI assure l'accompagnement des enfants jusqu'à l'entrée en grande section maternelle. Un bilan médical, un dépistage sensoriel, un bilan du développement moteur ainsi qu'un bilan du langage sont effectués. Les enfants rencontrent de gros problèmes de langage : 20 à 25 % d'entre eux accusent un retard plus ou moins important. Les projets de travail des écoles maternelles du quartier portent d'ailleurs sur ce thème.

Le saturnisme fait l'objet de nombreuses mesures de surveillance depuis dix ans : des actions de prévention, dès l'âge de un an, sont menées avec les puéricultrices grâce à un repérage des immeubles à risque dans un parc immobilier remontant pour partie à la fin du XIX^e siècle, ou au début du XX^e siècle.

Les échanges avec les enseignants sont nombreux, le contact est facile. Le service de PMI participe à l'intégration des enfants en difficulté : mise en place des PAI et des PIIS pour les enfants handicapés, réunion trimestrielle avec tous les intervenants pour chaque enfant en contrat d'intégration.

Des actions collectives ponctuelles sont menées sur la maltraitance, l'hygiène, le rythme de vie, l'équilibre alimentaire (distribution de collations du matin et de goûters).

Le bilan du travail des services de PMI est variable selon les régions (les services de PMI sont décentralisés depuis vingt ans). On note dans notre département une évolution positive avec la mise en place de la CMU ces deux dernières années, mais on constate depuis peu un recul.

Débat

Un coordonnateur (Paris) - Dans mon REP, la prise en charge des problèmes de langage s'est faite sur un mode partenarial : enseignants et CDAS-PMI. Par ailleurs, dans le contrat de réussite, la question du sommeil des enfants de la maternelle à la 3^e a été un thème fédérateur ; à cette occasion des « calendriers du sommeil » ont été distribués auprès des enfants de CM1 qui ne savaient pas lire l'heure. Mais les parents ont parfois ressenti cette sensibilisation sur le sommeil comme une ingérence dans la vie familiale (le conflit entre les familles et l'école au sujet de la vie privée existe depuis toujours, fait remarquer une participante). De manière générale, on constate que les enfants sont très souvent malades et que les parents réagissent soit en pratiquant l'auto-médication soit en conduisant leur enfant à l'hôpital.

Une participante (Oise) - Il n'y a rien sur les questions de santé dans notre contrat de réussite. Tous les partenaires se réunissent une fois par an pour recenser les problèmes. Il y a un suivi de la CPAM qui écrit et relance jusqu'à ce que la famille réponde ; sinon, une assistante sociale va dans la famille, explique l'accès à la CMU, la gratuité d'accès aux soins.

Les troubles du langage

Les médecins en signalent de plus en plus. De leur côté, les enseignants se plaignent que de moins en moins d'enfants parlent français : il s'agit pourtant d'immigrations anciennes, mais qui parlent un sabir en famille. Les enseignants hésitent souvent entre la solution thérapeutique (troubles du langage) et la solution pédagogique (mais ils ne sont pas formés à l'enseignement du français langue étrangère). Des études comparatistes ne pourraient-elles apporter une réponse ?

La scolarisation précoce

Un participant - Cela rejoint la question de la scolarisation précoce à deux ans, qui était un élément important il y a quelques années dans le rapport Moisan-Simon et le plan de relance des ZEP ; la question semble moins mise en avant actuellement, sans doute aussi pour ses aspects financiers. Qu'en pensent à titre personnel les deux médecins intervenants ?

Colette Bauby - L'accueil précoce à deux ans a un intérêt s'il s'effectue dans de bonnes conditions ; sinon, il vaut mieux privilégier la crèche si les parents travaillent. La scolarisation partielle et progressive, au rythme de l'enfant, est à recommander. À Gennevilliers, dans le quartier où je travaille,

les enseignants ont mis en place dans les écoles maternelles la rentrée étalée des tout-petits sur deux à trois semaines en septembre.

Isabelle Ferrié - Je pense que la scolarisation à deux ans se justifie s'il y a risque de maltraitance. Sinon, il est préférable que l'enfant reste chez lui et se construise dans sa langue maternelle. L'acquisition du langage se fera mieux qu'en classe où il baignera dans un brouhaha.

Un coordonnateur (Paris) - La scolarisation précoce figurait dans notre contrat de réussite, avec financement par la mairie de Paris. Les enfants de deux ans peuvent être scolarisés à condition qu'ils soient prêts à être accueillis, c'est à dire qu'ils soient propres. L'accueil à la carte qui est préconisé est difficile car il est contradictoire avec un projet de classe. Quant aux parents, ils utilisent souvent cet accueil précoce comme une formule de garderie.

Une participante (Orléans) - Il y a à Orléans trois modes d'accueil des tout-petits et ces modalités sont incluses dans le contrat de réussite. Cela a permis une meilleure lisibilité de l'école par les mamans. Il existe également une commission santé avec tous les partenaires : femmes relais, réseau d'échanges et de savoirs réciproques...

Et pour les adolescents ?

Martine Fourier - Cet atelier s'est jusque-là centré presque exclusivement sur la petite enfance, l'école maternelle, et leurs aspects culturels. Ne pourrait-on, dans le peu de temps encore disponible, aborder la question des conduites à risque chez les adolescents et adolescentes (tabac, alcool, sida, etc.), qui peuvent avoir des conséquences dramatiques ?

Un coordonnateur (Paris) - Il existe des clubs santé dans les collèges. Les questions liées à la santé sont traitées dans le cadre des enseignements disciplinaires par les professeurs des collèges.

Un coordonnateur (académie de Versailles) - Là où je suis, il existe un CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) dans les collèges et lycées sur le papier et qui apparaît dans le contrat de réussite... Mais il n'y a pas de débat ni d'élaboration d'un vrai projet concret d'action santé/citoyenneté au sein de ce CESC qui ne se réunit qu'une fois par an ; on se contente d'une juxtaposition de petites actions, et pour l'essentiel on reste dans l'injonction et l'incantatoire. Il existe dans certains endroits un désert médico-social en matière de centres de santé.

Quant à l'Éducation nationale, elle refuse de participer à un projet si elle ne le pilote pas.

Une participante (académie de Versailles) - Les questions de santé peuvent trouver leur place dans les contrats de réussite grâce au CESC. On constate des réticences à les mettre en place en inter degrés, comme cela est préconisé par les textes pour les REP et les ZEP. En effet, les collèges et lycées empilent et juxtaposent souvent, dans le cadre des CESC, des actions qui jusqu'alors pouvaient permettre d'obtenir des crédits substantiels. Cela semble ne plus être le cas depuis la dernière rentrée. Ces actions peuvent avoir un intérêt mais sont rarement construites dans la continuité dans le second degré, encore moins à l'école primaire. Des résistances existent également du côté des IEN : la santé n'est pas forcément prioritaire à leurs yeux, il estiment qu'il y a la PMI pour cela.

Nous avons pu monter une action de sensibilisation, qui a concerné de nombreux partenaires, pour la prévention des agressions à caractère sexuel : la formation a été mise en place dans le cadre d'un CESC de REP la première année, mais a été retirée du CESC la seconde année car elle échappait au contrôle du principal. Elle a été reprise par une autre structure.

La difficulté dans le domaine de la sexualité est de parvenir à une prévention qui aille au-delà de l'approche médicale et biologique pour développer la notion de respect dans la relation à l'autre. Sur ce point, on a beaucoup de mal à avancer et des questions comme celle des viols et des « tournantes » par exemple ne sont pas faciles à aborder de façon efficace. L'Éducation nationale est-elle le meilleur endroit pour agir à ce niveau ou faut-il s'appuyer sur des partenariats avec les services Jeunesse ou des associations comme le Théâtre-forum, si on a les moyens financiers de le faire ?

En conclusion et en réponse à une question, les deux médecins intervenants précisent qu'elles ont surtout parlé des familles immigrées parce qu'elles travaillent dans des endroits à forte présence étrangère ; mais elles soulignent toutes les deux que les problèmes de santé des familles du quart monde leur apparaissent beaucoup plus graves, parfois même comme « insurmontables » à leur niveau.

Compte rendu rédigé par Michèle Bérichvili-Théodor

L'ÉDUCATION A LA CITOYENNETÉ

*Intervenant : Benoît Falaize,
PIUFM, IUFM de Versailles*

Animatrice : Francine Best

Intervention de Benoît Falaize

D'entrée, *Benoît Falaize* indique que les propos qu'il va tenir ne correspondent pas nécessairement à ses thèses et qu'il ne prétend pas avoir d'avis définitif sur la question. Il souhaite plutôt essayer de synthétiser tout ce qui peut se dire afin de couvrir le champ le plus large possible sur cette question.

Son intervention, une présentation rapide, suit trois étapes : le bilan, les débats, les perspectives.

Il est important de revenir sur les conditions politiques et sociales qui ont déterminé l'élaboration des contrats de réussite et qui font que l'on se pose des questions sur les ZEP que l'on ne se pose pas ailleurs : en effet, lorsqu'il s'agit de ZEP, on soulève des enjeux qui vont cristalliser un certain nombre de problèmes qui existent aussi ailleurs mais qu'on évite alors de poser comme tels.

Le bilan

Il est présenté de manière synthétique sur deux plans.

1. Sur le plan médiatique :

- violence, incivilités, journaux télévisés de 20 heures : quand on parle d'éducation civique en ZEP, tout ce contexte et ces discours remontent ;
- après le 21 avril 2002, on a constaté un fort taux d'abstention chez les jeunes, mais aussi que beaucoup de jeunes se sont retrouvés dans le vote Le Pen.

On peut alors conclure que ce qui a été fait dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté depuis la maternelle « ne marche pas ».

2. Sur le plan de la recherche :

- on peut s'appuyer sur une recherche effectuée par l'équipe de *François Audigier* qui constate que l'on est passé de « l'éducation civique » au « vivre ensemble ». Mais le « vivre ensemble » n'aurait plus de sens ;
- bien souvent, les règlements intérieurs de la classe ou de l'établissement ne font pas sens, surtout quand ces derniers ne sont pas respectés par les enseignants (respect de la ponctualité ou interdiction de fumer par exemple).

Les questions et débats :

Avons-nous vraiment mesuré le décalage énorme qui existe entre ce que prône l'éducation civique et la réalité vécue socialement par les élèves ?

N'avons-nous pas tendance à ethniciser la question du rapport à l'école pour les enfants issus des milieux populaires ?

L'école n'universalise-t-elle pas trop son rôle éducatif ? Trois exemples pour mieux comprendre cette question :

1. La violence à enfant : le père marocain qui affirme que dans la classe l'enfant doit être puni s'il le mérite et qu'au domicile c'est le père qui s'en charge. La réponse actuelle de l'école est que c'est mal de punir les enfants par une fessée. N'y a-t-il pas là intrusion de l'école dans la sphère privée ? Avant, on s'en tenait à une répartition des rôles entre la famille et l'école ;

2. L'éducation sexuelle : n'y a-t-il pas souvent aussi dans ce domaine intrusion de l'école dans la sphère privée ?
3. Que penser de l'enseignement laïc des religions, domaine considéré jusque-là par l'École comme privé ?

Les perspectives

Du point de vue des apprentissages - L'éducation civique est bien évidemment objet d'apprentissage : il y a des valeurs à faire passer. Et même si l'éducation civique disparaît en tant que telle des programmes 2002, en fait elle est partout et fondée dans toutes les disciplines. On propose même de faire entrer les débats philosophiques dès l'école maternelle.

Du point de vue de l'organisation du travail - Une question aurait pu avoir sa place dans la partie précédente : faut-il plus de travaux de groupe et d'activités relevant de méthodes dites actives ? Par exemple, faut-il développer les Itinéraires de découvertes, particulièrement en ZEP ?

Du point de vue de la formation initiale - On peut noter une certaine lacune dans ce qui relève de la formation sur les milieux populaires ou sur les milieux dits « issus de l'immigration ». De plus, on constate trois domaines oubliés dans le champ historique : la colonisation, le traumatisme de l'exil et la désindustrialisation.

Du point de vue de l'adulte - Il faut d'abord accepter le fait que la démocratie repose sur le conflit. Dans ce cadre, être adulte, c'est accepter les conflits et savoir les gérer. Il faut aussi accepter l'idée que l'attitude et le comportement de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans le processus de transmission des valeurs ; ayons pleinement conscience de notre mission et reconnaissons que les notions de ponctualité, bienveillance... ont toute leur place dans ce contexte d'exemplarité. Par ailleurs, il faut penser et assumer les rapports avec les autres partenaires (municipalité, police, justice, associations...). Cela nécessite de la volonté, une certaine continuité et stabilité des équipes.

On peut conclure par cette formule : « un projet n'a de sens que s'il puise au plus profond de l'individu ».

Débat

Suite à cette présentation, la plupart des interventions se sont focalisées sur une question révélatrice : l'attitude et le rôle des adultes.

La formation des enseignants qui arrivent en ZEP en début de carrière a été abordée à plusieurs reprises. De même la place de l'éducation civique dans les nouveaux programmes et la nécessité de faire appliquer ceux-ci. La difficulté de travailler ensemble entre le 1^{er} degré et le 2nd degré a été soulignée. L'attitude de l'adulte, la notion d'exemplarité de l'école, la place de la parole de l'élève sont des questions qui ont été souvent été reprises. Enfin, des expériences ayant eu des effets positifs ont été relatées.

Compte rendu rédigé par Jean-François Cochet

Table ronde

L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉQUIPES DE ZEP ET DE REP

Participaient à la table ronde :

M. Bisson-Vaivre, ancien responsable académique des ZEP dans l'Académie de Reims, actuellement sous-directeur des établissements et de la vie scolaire à la DESCO (Ministère)

Raymond Ouzoulias, responsable des ZEP de l'académie de Paris

Philippe Quentin, IEN responsable d'un REP à Montpellier

Maryan Borowiek, coordonnateur REP à Roubaix

Les quatre participants, chacun intervenant à des niveaux différents du système, étaient invités à présenter en quelques idées fortes leur conception personnelle de l'accompagnement des acteurs en éducation prioritaire, puis à échanger avec la salle.

Pilotage ou accompagnement ?

Pour les différents intervenants, il ne s'agit pas de trancher entre les deux notions.

Pour *M. Bisson-Vaivre*, pilotage et accompagnement s'imposent comme étant tous deux nécessaires. Au vu des premiers bilans des contrats de réussite, il ressort deux critères essentiels quant à la réussite en elle-même des actions menées sur le terrain. D'abord un pilotage fort, où les impulsions sont données surtout au niveau de l'équipe de pilotage du réseau, c'est à dire des responsables et du coordonnateur. Et, seconde raison mise en avant, la stabilité des équipes, ce qui implique nécessairement un bon accompagnement de celles-ci. C'est donc sur ces deux axes que l'accompagnement des contrats de réussite devrait être orienté.

Comment mettre en œuvre de façon concrète un pilotage fort ?

D'abord en donnant plus de clarté à la démarche d'accompagnement.

1. En définissant des objectifs clairs : la circulaire en attente devrait définir clairement des modalités d'accompagnement pour construire un contrat de réussite véritablement centré sur les apprentissages scolaires et l'organisation pédagogique de la classe.
2. En définissant précisément les rôles de chacun et en favorisant le travail avec les correspondants académiques, de la centrale vers les académies : c'est dans le dialogue entre ces différents niveaux que pourra se construire l'état des lieux de chaque réseau d'éducation prioritaire dans ses particularités. Aider au pilotage local, c'est aussi tracer un chemin clair aux responsables et aux coordonnateurs par une lettre de mission. Les missions définies, l'accompagnement se fera également à travers la proposition d'outils à utiliser et les modalités d'évaluation du chemin parcouru. Les lettres de mission adressées aux chefs d'établissement, qui existent déjà, pourraient servir de modèle pour donner un sens au pilotage attendu.
3. En prévoyant une évaluation partagée et régulière. Observer des phénomènes mesurables implique que, pour évaluer les progrès du qualitatif, on se serve d'indicateurs quantitatifs croisés. Des indicateurs que peuvent préparer les responsables académiques ou départementaux, mais aussi des indicateurs spécifiques au contrat de réussite construits localement. Ces phénomènes mesurables doivent être affichés clairement comme étant les objectifs à atteindre dans le souci d'améliorer les résultats scolaires.

Deuxième priorité, l'accompagnement des acteurs sur le terrain.

1. Il existe un décalage entre l'enseignant dans sa classe et sa perception du métier et l'enseignant dans le quartier où il enseigne. L'enjeu est évidemment de rapprocher ces deux enseignants. Il

est ainsi nécessaire que, dès son arrivée sur un poste en ZEP, chaque enseignant soit accompagné dans la connaissance du quartier dans lequel il va exercer.

2. Par ailleurs, une des demandes du terrain est de sentir une présence plus forte des corps d'inspection pour les accompagner dans leurs pratiques. Il est vrai qu'il y a dans ce domaine un déséquilibre, la structuration du corps d'inspection du 1^{er} degré le rendant plus présent que celui du 2nd degré, avec une intervention aussi plus fréquente sur les ZEP. Il s'agit donc de pouvoir répondre très rapidement à la difficulté en veillant absolument à déculpabiliser les enseignants.
3. Enfin, il est important de pouvoir proposer des ressources, des outils, des lieux d'échanges : mettre en place des universités d'été, développer les CAREP (dans une vingtaine d'académies aujourd'hui), développer également le site de l'éducation prioritaire et l'Observatoire international de la discrimination positive sur les problématiques communes.

Il s'agit donc bien, pour *M. Bisson-Vaivre*, d'avoir **un pilotage et un accompagnement** : ils sont indissociables. La nation, a-t-il conclu, attend de nous des résultats. La loi organique et la loi des finances demanderont de plus en plus de comptes aux projets en fonction des moyens qui auront été accordés pour leur réalisation.

Raymond Ouzoulias, quant à lui, parle de faux débat à propos de l'opposition pilotage / accompagnement. Un bon pilotage n'est-il pas un accompagnement en soi ? Et l'accompagnement n'est-il pas intrinsèque au pilotage lui-même ?

Il rappelle d'abord notre appartenance à une institution avec un certain nombre d'obligations et d'objectifs pour tous les élèves. En éducation prioritaire comme ailleurs, il y a des objectifs nationaux et le pilotage ne s'inscrit que dans le cadre du maintien de ces exigences.

Concevoir pilotage et accompagnement au niveau d'une académie repose sur trois questions : celle des outils, celle de la formation et celle de la reconnaissance institutionnelle.

Les outils

Que ce soit pour les enseignants, les corps d'inspection ou pour les chefs d'établissement, pris dans les impératifs de la gestion quotidienne, il est souvent difficile, sinon impossible, de prendre le temps de recul nécessaire pour acquérir des éléments d'élaboration d'un diagnostic, même si des outils existent, comme les données ICoTEP (1). C'est bien à l'académie ou au département que revient le rôle d'apporter les outils d'analyse efficaces qui permettent aux équipes de terrain d'établir ce diagnostic. Des outils : des tableaux de bord, mais aussi des outils pour leur lecture et leur utilisation. Et si l'on veut que cet outil de pilotage soit aussi un outil d'accompagnement, il faut des lieux et des temps d'échanges et de formation sur cet outil et sur ce qui peut être utile ou utilisable par les équipes de terrain.

Tout contrat de réussite doit partir d'un diagnostic réel et non pas subjectif et basé sur des représentations nées d'échanges inter-REP, chaque réseau d'éducation prioritaire étant une unité avec ses spécificités. Il faut faire l'état des lieux des réussites et des difficultés, y compris au niveau académique. Derrière les mots « réseau » ou « mise en réseau », il y a la possibilité d'échanges, d'évaluation des difficultés que les uns ont parfois résolues grâce à la conception d'outils de travail. Le pilotage, l'accompagnement consiste à aider à l'utilisation de ces outils.

La formation,

De plus, on ne peut concevoir le pilotage et le contrat de réussite sans une réflexion sur la formation et le type de formation approprié. Il est nécessaire de développer la réflexion sur la formation initiale et la formation continue ainsi que sur les liens entre ces deux formations, à travers les modules communs par exemple.

La reconnaissance institutionnelle

Enfin, il est important également qu'en termes de pilotage et d'accompagnement on aborde une question souvent peu traitée ou de façon informelle : les acteurs de terrain ont besoin certes de moyens mais aussi de reconnaissance institutionnelle dans l'exercice de leur métier par rapport à leurs conditions plus difficiles.

Coordonnateur REP, *Maryan Borowiek* (2) s'est dit plus que jamais sensible à la demande d'un accompagnement de proximité.

Le « retour » sur le terrain des bilans des contrats de réussite correspond malheureusement à une période de récession : sur son académie, les personnes ressources ZEP sont menacées de disparition - les animateurs et coordonnateurs par exemple sont dans l'incertitude pour la rentrée 2004. Pourtant la récente attribution de la NBI semblait correspondre à une certaine reconnaissance du rôle des coordonnateurs. Car ces derniers ne bénéficient d'aucune formation spécifique et leur scepticisme vient bien de ce sentiment qu'ils « ne savent pas faire ». Aussi, au-delà de l'accompagnement souhaité, c'est de l'appui des responsables que les coordonnateurs, en particulier, ont besoin. Et on ne peut nier que le REP est - malheureusement - tributaire de la bonne entente du trio, du directeur : IEN, principal du collège et coordonnateur.

Maryan Borowiek fait part alors de quelques réflexions qui s'appuient sur les difficultés rencontrées à tous les stades de l'élaboration du contrat de réussite et du fonctionnement du REP.

Les équipes de terrain ont besoin d'être accompagnées dès la conception du projet de réseau, et notamment le directeur.

Une vraie réflexion est à mener à plusieurs niveaux :

1. Au niveau de la procédure d'écriture à trois, avec l'adjonction d'une personne extérieure pour réguler et assurer la fréquence des rencontres.
2. Au niveau du véritable état des lieux qui sera dressé en tenant compte des indicateurs relatifs aux résultats scolaires et de l'environnement social mais aussi des potentialités et des obstacles locaux. En effet, il sera intéressant de compter sur des « personnes susceptibles de... », militantes, c'est-à-dire actives et positives, et de repérer les « résistances », les gens passifs, les acteurs fatigués ou rapidement fatigables qui représentent autant de freins. Ce diagnostic s'appuiera non seulement sur du ressenti mais sur des éléments de la réalité du terrain. L'histoire, la mémoire de la ZEP sont également importantes. En effet, on procède peu souvent, par manque de temps, à un véritable suivi de cohorte des élèves, ce qui rend difficile toute relativisation et enferme dans le négatif.

Il en est de même pour « la violence ». Quelques événements viennent entacher les REP mais la violence n'y est pas si forte qu'on voudrait le laisser paraître, même si les incivilités surtout verbales y sont quotidiennes. À Roubaix, une charte « *Bien vivre de la maternelle au collège* », élaborée dans le cadre du CEL, a pour but de coordonner toutes les actions partenariales pour une meilleure prise en compte des jeunes et de leurs préoccupations, pour une connaissance mutuelle, le respect et l'entraide.

3. Au niveau des priorités qui seront définies en cherchant la paix sociale mais surtout la maîtrise des connaissances.

Les actions menées par quelques collègues dans les quartiers (aides à la scolarité en centre social ou permanences-rencontres des parents pour expliquer le système éducatif français, mais aussi l'importance de l'école pour leurs enfants) favorisent la communication avec les familles et, de-là, ont un impact sur les élèves : les exigences de l'école sont peu à peu comprises et admises.

L'important, selon *Maryan Borowiek*, sera de mettre ces priorités « en musique », leur assurant cohérence et efficacité. Sur son REP, on essaie actuellement de dresser un annuaire du REP qui listerait les actions entreprises dans les différentes écoles du secteur afin de les mettre en parallèle avec les actions menées au collège. On espère ainsi mettre en relation les enseignants sur des projets communs et sur des questionnements et des problématiques actuels qui les intéressent réellement.

On peut déplorer également le manque de réflexion sur **les parcours personnalisés des élèves** : on perçoit trop souvent les effets de masse, ce qui occulte les réussites individuelles et parsemées. De plus les paramètres diffèrent selon les enfants accueillis (primo-arrivants, enfants du voyage...).

Ce qui est souhaité sur le terrain, c'est donc un véritable accompagnement de proximité - plutôt que de grandes réunions officielles qui nous endorment et gonflent la réalité - et un accompagnement pendant tout le contrat, c'est-à-dire trois à cinq ans, qui aurait pour effet de redynamiser constamment l'action. Des équipes de deux ou trois « experts », enseignants chevronnés, motivés, pourraient aider localement les équipes à

réfléchir pour mettre en place des procédures, réguler les actions et les évaluer... et pourraient ainsi mettre les équipes en face de leurs responsabilités devant l'obligation d'efficacité.

Dans l'Académie de Lille, des bilans intermédiaires ont été rédigés au cours des trois années mais n'ont fait l'objet de la part de l'institution d'aucun commentaire précis, d'aucune question en retour. Une réponse globale basée sur les 109 dossiers n'a été adressée aux équipes qu'à la suite du bilan triennal. Alors que recevoir un avis, des commentaires et des questionnements personnalisés aurait été souhaitable pour favoriser la dynamique. Certes, une offre d'accompagnement sur site était jointe, mais dans quelle logique puisque aucune précision n'était donnée quant à l'avenir des REP ?

Le sentiment de *Maryan Borowiek* est que l'orientation vers une généralisation correspond à une vulgarisation des actions et du dispositif, et mène à la perte de sens des REP. La notion de réseau qui se conforte lentement sera alors brisée dans son élan : échec et mat !

Dépasser le paradoxe entre un pilotage fort et un pilotage pesant : un REP pensé par ceux qui y travaillent

Autre difficulté du pilotage : le risque qu'il ne soit vécu par les équipes pédagogiques que sous l'angle de l'injonction. C'est dans l'optique de prévenir cet écueil que *Philippe Quentin* (3) envisage l'accompagnement. Un accompagnement qui répondrait réellement à la demande des enseignants.

La question de l'**accompagnement**, qui, selon lui, n'est ni une « guidance », comme nous l'ont enseigné les approches médico-sociales, ni un « encadrement », implique une offre de services de l'équipe de pilotage du REP vis-à-vis de demandes exprimées par les équipes pédagogiques au travers du contrat de réussite afin d'atteindre des objectifs de réussite scolaire des élèves, demandes élaborées en référence constante, loyale, aux missions de l'École telles qu'elles sont définies par la loi.

Cette approche permet de compléter l'affirmation précédente de *Patrick Saramon* lors de cette Journée, qui dénonçait le contrat de réussite comme étant trop souvent « une injonction hiérarchique descendante ». Comment en faire l'outil de travail des enseignants dans leur quotidien, une sorte d'injonction remontante ? *[NDLR : et néanmoins très professionnelle car conforme à l'esprit des textes officiels]*.

Philippe Quentin estime indispensable, si l'on prétend vouloir accompagner la mise en œuvre des futurs contrats de réussite des REP, que leurs opérateurs en soient - aussi ? - les auteurs. Cette préoccupation va bien au-delà de l'habituel souci de les voir en être les acteurs. L'hypothèse proposée ici est que seul l'auteur, éventuellement collectif, d'un projet, est en position de définir et réclamer l'accompagnement qu'il nécessite. En amont, l'équipe de pilotage du REP a le devoir de faire en sorte que ces contrats soient co-élaborés par les équipes pédagogiques, devenues auteurs. Ainsi, ces contrats deviennent opérationnels pour leurs auteurs, qui peuvent traduire la façon dont ils problématisent les enjeux liés à la réussite scolaire - voire au simple fonctionnement normal des établissements scolaires quand il est mis à mal par exemple par un fort sentiment de dégradation du quartier. Le projet de réussite devrait être un outil qui facilite la mise en avant d'une problématisation du secteur correspondant au REP, avec un diagnostic, des hypothèses, des paris. Il doit être aussi un outil qui explicite les réponses qu'on va chercher à mettre en œuvre, qu'on juge adaptées et fédératrices, avec l'objectif réel et effectif de la réussite des élèves, disons même de leur réussite maximale.

Ainsi, le **processus d'élaboration** devra être au moins aussi important que le contenu des futurs contrats de réussite si l'on veut que leurs opérateurs s'approprient ces contrats et cherchent à les mettre en œuvre comme cadre reconnu de leur activité professionnelle, cette appropriation étant - on l'a vu - la condition sine qua non pour qu'on puisse prétendre à un accompagnement des contrats de réussite par les équipes de pilotage REP.

Trois idées (liste non exhaustive) viennent à l'esprit, poursuit *Philippe Quentin*, quant au rôle des équipes d'animation des REP.

1. Faciliter l'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre du contrat de réussite.
2. Aider à ce que ce contrat soit un cadre ouvert autorisant la saisie de toute opportunité nouvelle sur sa durée.
3. User du positionnement non hiérarchique de « responsable » du REP pour être clairement aux côtés des équipes pédagogiques en cas de problèmes.

Ce qui implique de :

- **Ne pas étouffer les idées.**

Alors que de ce point de vue, le premier contrat de réussite s'est révélé traumatisant, il faut une équipe de REP très volontariste pour essayer d'impliquer les enseignants dans l'élaboration du projet de réseau. Donc penser une structuration du travail facilitatrice.

Sur le REP ALCO, à Montpellier, le groupe de pilotage (trio d'animation + directeurs d'école) a proposé un diagnostic, une analyse et six objectifs, qui ont été soumis aux enseignants. Un document complet a été adressé à chaque cycle dans l'élémentaire, accompagné d'un courrier par enseignant, l'invitant à se saisir de ce document de travail, et à y réagir en conseil de cycle ou de maîtres de l'école, en le modifiant ou en le complétant éventuellement, y compris au niveau de la définition d'objectifs.

Pour la définition des pistes de travail liées à chaque objectif et pour éviter surtout qu'aucune proposition essentielle ne soit écartée si elle est jugée utile, au motif qu'elle dérogerait à l'usage, on a proposé la structuration suivante qui distingue :

- ce qui relève de l'organisation ordinaire de la classe, de l'école ;
- les expérimentations et innovations proposées ;
- les collaborations avec les autres REP proches (répartition de dossiers à piloter par l'un ou l'autre REP, mutualisation de moyens, de ressources...), et avec les équipes non-REP.

- **Ne pas étouffer les initiatives**

Aussi riche soit-il, il y aura, durant sa période de validité, de l'imprévisible autour du contrat de réussite, du fait des personnes qui y travaillent, du fait d'opportunités liées à de nouveaux partenariats, etc. Le contrat de réussite ne saurait être opposé à toute initiative en cohérence avec l'évolution des besoins ressentis et analysés : il ne doit pas être de ce point de vue un cadre contraignant. Il est de la responsabilité des pilotes de faire preuve de souplesse, de réactivité et d'écoute durant toute la durée du contrat.

- Enfin, il est essentiel que **le « responsable » de REP adopte un positionnement « non hiérarchique »** pour être au plus près des équipes.

Ce terme de « responsable » de REP, en effet, introduit une idée de hiérarchie implicite supplémentaire, alors qu'elle est ici inutile. Un « pilote », un « animateur » de REP pourra prendre des positions ou entreprendre des démarches qui sont difficiles, si l'on se réfère aux statuts d'IEN ou chef d'établissement, mais qu'il estime indispensables. Par exemple quand il s'agit d'interpeller des responsables institutionnels sur des aspects qui nuisent au bon fonctionnement de l'École et relèvent de leur responsabilité parce qu'ils concernent des collectivités territoriales ou des services de l'État... Le pilote du REP, positionné alors plus en animateur qu'en inspecteur ou chef d'établissement, pourra également travailler dans un partenariat mieux défini vis-à-vis des associations et autres acteurs locaux. Tout n'est pas compatible entre le statut de responsable institutionnel qui est celui des personnels d'inspection et de direction et la nécessité d'« aller au charbon », de dire les problèmes, de prendre des risques - relatifs ! - au-delà du statutairement correct.

Dans la logique présentée ici, il devient essentiel que les projets des écoles et établissements du REP soient élaborés en amont du contrat de réussite, puisque ce dernier doit s'y enraciner. Si le « bon » contrat de réussite peut être défini comme celui qui sera fédérateur des dynamiques des équipes qui travaillent sur le territoire du REP (équipes pédagogiques, équipes de direction et de circonscription...), tout projet collectif (de cycle, d'école, d'établissement) a le devoir de rejoindre le projet professionnel individuel de chacun. Cette articulation projet collectif/projet individuel est essentielle... mais sa mise en œuvre est une autre histoire !

En somme, pour Philippe Quentin, la problématique du REP reste profondément complexe et tout ce qui paraîtrait trop lisse serait a priori suspect.

Débat

Un certain consensus s'est fait jour parmi les participants sur le fait que les enseignants ont effectivement été globalement écartés de l'élaboration du premier contrat de réussite et que l'enjeu est bien d'envisager un accompagnement qui leur permette réellement de s'approprier cet objet dans ses objectifs et dans sa mise en œuvre. Comme le soulignait d'ailleurs *Philippe Quentin* dans son intervention, si l'enseignant dans sa classe ne s'approprie pas ce contrat, alors il est inutile de l'accompagner.

Les échanges se sont donc surtout orientés sur les thèmes de la **formation** et du temps réservé à la **concertation**, questions souvent récurrentes sur le terrain.

Un coordonnateur de REP dans les Hauts-de-Seine souligne qu'il ne suffit pas d'organiser des universités d'été, comme celles qu'avait évoquées *M. Bisson-Vaivre*, et que les enseignants demandent du temps de formation et d'échange sur leur temps de travail. Il relate en ce sens une expérience originale sur son REP où chaque année une journée est banalisée afin que les enseignants du 1^{er} et 2nd degré puissent se rencontrer dans des ateliers thématiques et des conférences sur les problématiques de l'éducation prioritaire. Cette journée de formation est préparée en partenariat avec la ville, qui met en place un dispositif de garde pour les élèves.

Parallèlement, *une responsable du SNUipp* s'interroge sur le manque d'écoute institutionnelle des attentes des enseignants dans un contexte où il semble par ailleurs que les moyens soient en diminution. La demande de temps de concertation n'est pas nouvelle et on ne peut pas seulement faire appel aux initiatives locales. Cette année, de nombreux stages REP ont été annulés faute de remplaçants. Comment impliquer davantage les équipes dans un contrat quand l'institution elle-même n'est pas en mesure de tenir ses engagements ?

Raymond Ouzoulias, s'étonne que cinq ans après les Assises de Rouen, les mêmes questions sur le pilotage se posent encore aujourd'hui. N'en a-t-on pas tiré de leçon ? Les temps de rédaction ont été très courts lors du premier contrat de réussite ; or, il semble que les délais n'ont pas été plus longs pour les bilans... Ceci étant dit, doit-on toujours renvoyer à l'institution la responsabilité de l'échec ? Les contrats, les bilans sont aussi fonction de la manière dont les responsables se sont approprié l'objet. Si on parle d'accompagnement, d'aide à la rédaction, cela veut dire aussi que l'on est capable de remettre en question la manière d'enseigner en milieu populaire. Il est pour cela indispensable que les enseignants aient le soutien des institutionnels.

M. Bisson-Vaivre, lors de son intervention, avait souligné l'importance de « déculpabiliser les enseignants ». *Patrick Saramon* l'interroge alors sur la nature des « experts » qui leur apporteraient une aide, les échanges précédents l'invitant aussi à questionner le dicton « Mieux vaut voyager seul que mal accompagné ». Pour *M. Bisson-Vaivre*, les « experts », ce sont les corps d'inspection et plus généralement les équipes de circonscription, qui sont les mieux à même d'accompagner et de guider les enseignants dans l'exercice de leur métier. *Philippe Quentin* y associe les partenaires locaux, les enseignants ayant également besoin de travailler avec d'autres professionnels.

Autre point abordé lors de ces échanges, celui de l'**évaluation**. L'évaluation est bien au cœur de la difficulté et l'accompagnement dans ce domaine a effectivement manqué.

Un participant remarque en effet la difficulté à évaluer lorsque l'on est dans une démarche d'empilement des projets : projets d'école, projets d'établissement, projet de REP... La solution ne serait-elle pas d'unifier les acteurs autour d'un projet unique sur un territoire donné ?

Pour *M. Bisson-Vaivre*, les bilans constituent déjà un diagnostic pour le contrat de réussite suivant. L'analyse des bilans constitue déjà un accompagnement. Lors du premier contrat de réussite, parmi les dix axes prioritaires proposés, l'axe « évaluation et aide à l'évaluation » n'a quasiment jamais été retenu ; or, l'évaluation est aussi un outil de pilotage qu'il faut apprendre à utiliser.

A l'issue de ces échanges, une dernière intervention a trouvé des échos dans la salle, traduisant en même temps **un certain scepticisme** ambiant des acteurs de ZEP et de REP et leurs **fortes attentes**.

Didier Bargas, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale, n'a pas hésité en effet à remettre en cause certaines de ces différentes initiatives d'accompagnement qui ne peuvent, selon lui, être perçues que comme des « encouragements symboliques qui semblent ridicules en terme de démarche managériale ». Nous avons à la fois un problème de continuité, et surtout un problème d'affichage politique. « Cela fait des années, a-t-il poursuivi, que l'éducation prioritaire n'est plus prioritaire, ni au niveau du ministère, ni au niveau des recteurs, ni au niveau départemental. Comment s'étonner alors que les acteurs de terrain rencontrent des difficultés ? »

C'est donc sur le sentiment que beaucoup de choses restent encore à faire que s'est achevée cette table ronde. Et l'OZP, a conclu *Nicolas Renard* en clôturant cette journée, qui reste très attaché au dispositif de l'éducation prioritaire, attend beaucoup, en ce sens, de la nouvelle circulaire sur les ZEP annoncée par le ministère.

Compte rendu rédigé par Karine Marec

NOTES

(1) **ICoTEP** : Indicateurs Communs pour un Tableau de bord de l'Éducation Prioritaire.

« ICoTEP propose des indicateurs et non pas un tableau de bord. Les indicateurs proposés sont loin d'épuiser tout ce qui serait nécessaire dans un tableau de bord d'une zone ou d'un réseau prioritaire. En effet, il n'est pas légitime (ni possible) de construire au niveau central des indicateurs qui rendent compte des spécificités de tel projet ou de tel contrat de réussite particulier. Ces indicateurs n'ont d'ailleurs pas à être les mêmes partout et ne peuvent être conçus et construits que par les équipes de chaque zone ou réseau d'éducation prioritaire (...)» (MEN-DESCO&DPD).

(2) Maryan Borowiek a transmis à l'OZP après le 17 mai une communication écrite de son intervention. Quelques passages de son texte ont été intégrés à ce compte rendu à caractère plus synthétique.

(3) Philippe Quentin a complété son intervention par une communication écrite envoyée à l'OZP après la Journée, communication dont nous avons intégré des passages ici. On trouvera le texte intégral de sa communication « Le pilotage, les contrats de réussite » sur le site de l'OZP www.association-ozp.net, à la rubrique « Libres propos ».