



# Observations dans quatre circonscriptions atypiques

*Sept écoles de ces circonscriptions ont été visitées par une équipe de trois inspecteurs qui se sont attachés à mettre à jour les déterminants de cette réussite paradoxale. Ils livrent ici leurs observations et analyses synthétisées par Jean-Luc Jaunet, délégué académique à l'action pédagogique et éducative.*

## Problématique et conditions de réalisation d'une telle étude

L'analyse comparée des résultats aux évaluations à l'entrée en sixième<sup>1</sup> pour tous les collèges de l'académie a montré qu'il existait une disparité importante entre établissements, sur le territoire académique mais aussi, et c'est là un élément très mobilisateur pour tous les acteurs du système éducatif, qu'il n'y avait pas de corrélation systématique entre les scores obtenus par les élèves et leur origine sociale, la catégorie socio-professionnelle de leurs parents. Ainsi, des collèges présentant des taux de CSP défavorisées supérieurs à la moyenne académique figuraient parfois dans le peloton des établissements où les élèves réussissaient bien, voire très bien les tests d'évaluation ou, du moins, obtenaient des résultats bien meilleurs que des collèges accueillant des publics plus favorisés. Là où une forme de fatalité sociale aurait laissé attendre des résultats faibles, on se trouvait au contraire face à de véritables réussites scolaires, en français comme en mathématiques. C'est cet aspect paradoxal des résultats de l'évaluation sixième qu'un groupe d'inspecteurs, mandaté par le *Pôle pédagogique*, a souhaité explorer.

Dans un premier temps, ont donc été retenus quatre collèges. L'un offre des résultats excellents, pour une popu-

lation scolaire où les CSP défavorisées se situent dans la moyenne académique ; il s'agit du collège Milcendeau à Challans. Les trois autres sont des établissements aux CSP nettement défavorisées, mais qui affichent cependant des résultats moyens, voire bons, aux évaluations : on trouve dans cette catégorie le collège Stendhal de Nantes, le collège Tiraqueau de Fontenay-le-Comte et le collège Alfred-Jarry de Renazé. Il a été ensuite demandé aux IEN en charge des circonscriptions correspondant à ces collèges de choisir deux écoles (une, pour ce qui concerne le collège de Renazé), en essayant de varier au mieux l'échantillon : petite/grande école, école rurale/de ville, écoles de ZEP, école d'application, etc. Ont été concernées les écoles suivantes :

- écoles Françoise-Dolto et George-Sand à Nantes (44) ;
- école publique de Renazé (53) ;
- école Bouron-Massé de Fontenay-le-Comte (85) ;
- école publique de Saint-Michel-Le-Cloucq (85) ;
- école publique de Soullans (85) ;
- école publique Les Guernouvelles de Saint-Gervais (85).

Après qu'un calendrier et un programme eurent été élaborés, chacune a fait l'objet d'au moins une journée de visite par un groupe composé de l'IEN de la circonscription accompagné, pour

chaque école, de deux IA-IPR, l'un de lettres, l'autre de mathématiques. Ces visites croisées ont consisté en observation de cours, de français et de mathématiques en priorité, mais aussi d'anglais, en consultation des outils des élèves (cahiers, manuels, référents...) et ont donné lieu à chaque fois à des entretiens, des discussions, des rencontres avec les enseignants. Sur certains sites, l'observation a pu porter sur des activités moins "ordinaires" : séance de "travail personnel contractualisé" en CM1-CM2, atelier de liaison grande section - CP. Dans tous les cas, le groupe d'inspecteurs a eu le souci de ne pas se cantonner au niveau d'enseignement du CM2 et de réaliser des observations dans diverses classes, afin d'avoir une vue d'ensemble du parcours suivi par les élèves dans une même école.

Pour ces visites, le choix a été fait de limiter volontairement les ambitions de l'enquête. Il n'était pas question, étant donné la modestie des moyens mis en œuvre, l'étroitesse de l'échantillon, la non-prise en compte d'un nombre important de paramètres connexes, de prétendre à un travail "scientifique", de réaliser une étude visant à poser des conclusions "définitives". On a seulement souhaité que ces visites croisées puissent faire apparaître quelques éléments pouvant expliquer la réussite

<sup>1</sup> Les résultats utilisés ont été ceux de l'année scolaire 2003-2004, mais l'examen de ceux de l'année 2004-2005 a permis de constater que les collèges retenus pour établir une liste d'écoles à visiter figurent bien encore parmi les établissements obtenant des résultats satisfaisants, parfois excellents, compte tenu de la population d'élèves qu'ils accueillent.

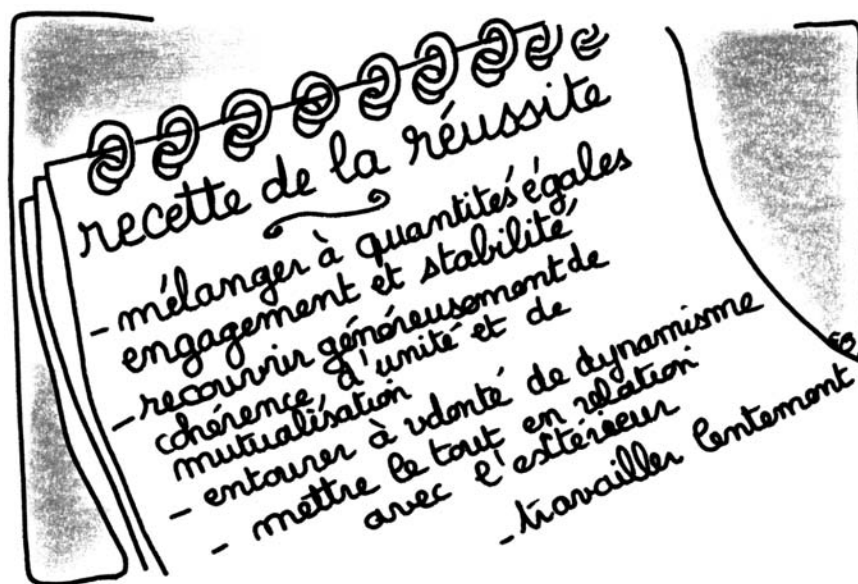


des élèves, notamment dans les deux disciplines, français et mathématiques, autour desquelles s'articule l'évaluation sixième. Il s'agit donc moins d'un travail réflexif appuyé sur des méthodes scientifiques que d'une enquête pragmatique visant à un peu mieux comprendre le fonctionnement de ces "écoles de la réussite".

Les enseignants ayant été informés par l'IEN que ces visites ne correspondaient en aucune façon à des inspections, il importait que l'observation de cours et plus encore le temps de rencontre se déroulent dans un climat d'ouverture et d'écoute. C'est dans ce sens que les inspecteurs ont souvent profité de l'opportunité d'un déjeuner en commun pour donner un tour plus libre et plus convivial à ce moment. Dans le même esprit, ils ont évité toute demande injonctive de documents, tout questionnement trop vétilleux. Ils ont privilégié à l'inverse les questions ouvertes du type "qu'est-ce que vous faites pour faire réussir vos élèves ? Qu'est-ce que vous avez fait évoluer dans vos pratiques ? Quelle analyse faites-vous de la réussite de vos élèves à l'évaluation d'entrée en sixième ?...". Ils ont veillé, en fait, à être le plus perméable, le plus réceptif possible à toute parole, tout signe, tout document, tout élément susceptible d'aider à éclairer le paradoxe de ces réussites scolaires. Chaque visite a donné lieu à un compte rendu rédigé par l'équipe d'inspecteurs concernés dont sont extraits les éléments de bilan présentés ici.

### Des contextes parfois différents, mais des caractéristiques communes

Faire le choix d'enquêter dans trois départements, au sein d'écoles de types différents, c'est accepter d'emblée d'étudier les conditions de la réussite scolaire sur des territoires et des terrains variés. À priori, en effet, la ZEP Nantes Nord, par exemple, où sont implantées les écoles Françoise-Dolto et George-Sand, semble avoir peu à voir avec le cadre plus rural des écoles de Mayenne et de Vendée, tant les chiffres et pourcentages qui caractérisent ce quartier de Nantes laissent deviner des situations sociales, culturelles et économiques très difficiles pour les élèves et leurs familles : 69 % de CSP défavorisées à l'école F.-Dolto,



61 % à George-Sand, avec presque 35 % d'élèves étrangers pour la première école et 21 % pour la seconde ; 21 nationalités sont représentées dans la circonscription et le taux de chômage sur le quartier avoisine les 35 %. L'écart est bien réel si on rapporte ces données à celles de petites écoles de villages comme celles de Saint-Gervais ou de Saint-Michel-Le-Cloucq en Vendée, ou celles d'une petite ville mayennaise comme Renazé ou vendéenne comme Soullans qui figuraient dans l'échantillon. Toutefois, on est malheureusement surpris de retrouver ces difficultés de tous ordres dans des secteurs très éloignés des grandes agglomérations de l'académie, comme le bassin Sud Vendée par exemple, ainsi que l'attestent les chiffres recueillis à l'école Bouron-Massé de Fontenay-le-Comte, qui faisait aussi partie des écoles visitées. Le quartier compte environ 36 % de familles sans activité et 36 % autres ont des emplois précaires avec des salaires inférieurs ou égaux au SMIC ; aux problèmes financiers s'ajoutent des situations familiales difficiles telles que la monoparentalité ou le déracinement lié à l'immigration.

Au-delà des réalités socio-économiques et culturelles plus ou moins convergentes où elles s'inscrivent, ces écoles ont surtout en commun quelques caractéristiques relevées par les équipes d'inspecteurs. Même si on constate dans la majorité des écoles visitées un manque d'ambition scolaire chez les élèves et leurs familles, une certaine pauvreté culturelle et langagière,

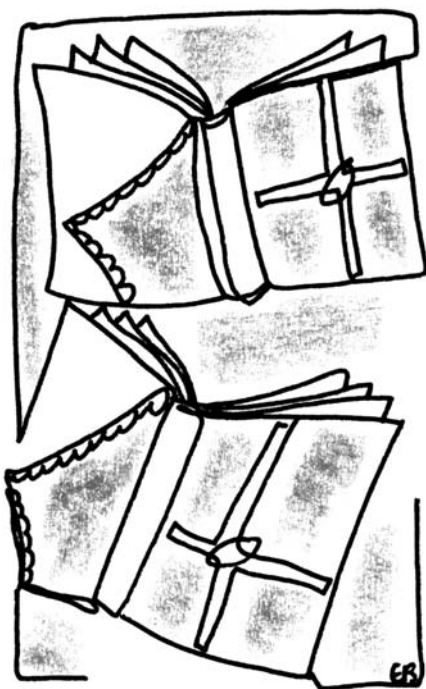
contre laquelle des actions importantes sont menées, il y a partout un grand respect pour l'école, parfois au prix de gros efforts des équipes d'enseignants pour construire ou reconstruire une représentation positive de l'école auprès de certains parents. Ces équipes, animées par une volonté commune d'engagement fort au service public d'éducation, sont dans l'ensemble très stables, font preuve de beaucoup de cohésion, mutualisent facilement et veillent dans l'ensemble à offrir unité et cohérence dans leurs démarches didactiques et pédagogiques. Le rôle important du directeur est souligné à plusieurs reprises, son dynamisme et son charisme créant une véritable impulsion de l'équipe. Dans toutes les écoles visitées, enfin, l'accent a été mis sur la qualité des relations avec les municipalités qui se montrent attentives à l'entretien des locaux, à la qualité du cadre de vie des enfants et qui accompagnent volontiers les projets montés par les maîtres.

### Des relations fortes tissées avec les parents

C'est un point signalé dans tous les comptes rendus de visites : dans ces "écoles de la réussite", les enseignants mettent en œuvre de nombreuses actions pour faire que l'école intègre davantage et mieux les parents. Une place importante leur est accordée dès l'inscription de l'enfant et durant toute sa scolarité à l'école. Les exemples cités sont très nombreux : actions passerelles au niveau de la maternelle, les parents étant



présents au début de la journée, assistant aux activités et s'effaçant progressivement ; actions très variées autour de la lecture, ici des parents, voire des grands-parents venant s'occuper de la BCD, lire des histoires ; là des revues, des albums servant de terrain d'échange école-famille avec dans un cas, à l'aide des moyens apportés par un contrat éducatif local, l'envoi d'un album par mois dans chaque famille et la reprise dans la classe. Une classe-lecture a par ailleurs donné l'occasion aux élèves de scolariser en quelque sorte leur quartier, voire de l'intégrer dans l'école avec un travail sur les noms des rues, les panneaux... Dans la majorité des cas, les parents sont fréquemment invités à l'école : soirées rendez-vous, école ouverte le soir, retour aux parents des activités construites. On trouve aussi de multiples affichages dans les parties communes, la réalisation et la diffusion de journaux de classe ou d'école rassemblant une présentation par les enfants de leurs activités ou des textes qu'ils ont inventés. À l'école primaire, le bilan des évaluations trimestrielles met généralement en avant les compétences acquises ou non et est exploité comme outil de dialogue avec les familles, rencontrées individuellement. Pour des parents qui, souvent, maîtrisent imparfaitement l'écrit, ce temps de communication orale est très bien perçu et contribue à donner une vision positive de l'école.



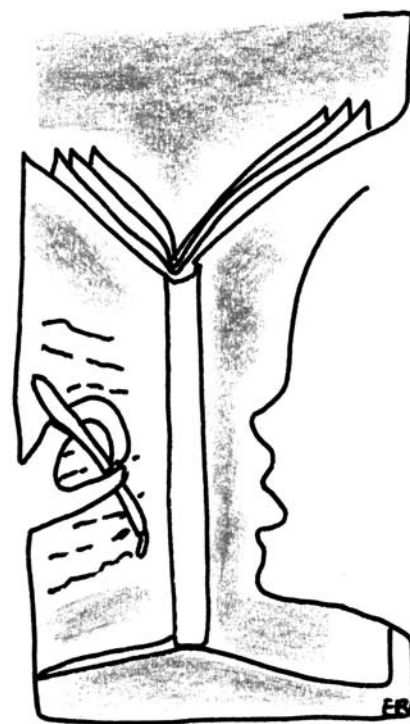
## Des enseignants soucieux des droits et des devoirs des élèves

Dans l'ensemble des écoles visitées, des règles de vie sont clairement instaurées et respectées par tous les élèves. Les exigences sont à la fois nettes et bien perçues : on vient pour apprendre, et cela depuis la maternelle. Il existe parfois, comme à l'école Bouron-Massé de Fontenay-le-Comte, un livret de l'élève, élaboré avec l'ensemble des adultes contribuant à la vie de l'école. Remis aux élèves après des séances d'instruction civique, il récapitule les droits, devoirs et interdits, ainsi que des aides, des solutions ou des sanctions possibles. L'objectif est que l'école soit un lieu de vie agréable où l'enfant est respecté, et où l'enfant respecte les adultes, les autres enfants et le matériel. Les parents ont connaissance de ces règles de vie et sont associés à la résolution des problèmes. Dans une autre école, ce sont les élèves de CM2 qui rédigent en début d'année, et par étapes, un règlement de la classe motivé par la question initiale "comment va-t-on faire pour être bien ensemble ?". Par ailleurs, les inspecteurs notent le regard très positif que portent les enseignants sur les enfants avec, en retour, un effet Pygmalion manifeste. En cours, la valorisation est constante, aussi les élèves n'éprouvent-ils aucune peur à dire qu'ils n'ont pas compris, qu'ils ont besoin d'explications supplémentaires et la participation à tous les travaux est excellente. On trouve aussi mention, dans les comptes rendus, de la grande sérénité qui règne dans les classes comme dans les espaces communs ; l'impression, face aux nombreuses dégradations et aux actes de vandalisme perpétrés dans les quartiers, est souvent que l'école reste un lieu privilégié, respecté et comme sanctuarisé.

## Une cohérence de formation construite dès la maternelle

Là où école maternelle et école primaire sont regroupées ou sont situées dans un environnement proche, enseignants de maternelle et de primaire, contrairement à ce qui se passe en beaucoup d'endroits, travaillent en équipe, conçoivent des projets ensemble et s'accordent sur la façon de communiquer les résultats des évaluations aux familles.

On trouve de part et d'autre la volonté de réunir des conseils d'école globaux et des conseils de cycle, ce qui contribue encore à renforcer la cohésion des équipes et la cohérence de l'enseignement dispensé. Des documents suivent les enfants d'une classe à l'autre : par exemple un classeur mémoire de français, un dossier d'évaluations articulé avec un fichier récapitulatif des compétences acquises, en cours d'acquisition ou non acquises, repérées par un code couleur simple, etc.



## La priorité accordée à la dimension langagière

La place et la spécificité de chaque discipline sont nettement prises en compte, mais on insiste beaucoup à chaque fois sur l'activité langagière : comme il a été dit par une équipe "tout se tient dans le langage". Cela passe dans certaines écoles par un gros travail sur la langue orale, qui commence dès la maternelle et semble bien adapté aux particularités du public accueilli. C'est aussi dans cet esprit qu'ont été mis en place des ateliers sciences et langage. On note aussi des actions nombreuses de lecture oralisée ; ainsi, des élèves de CM, dans un groupe scolaire, vont lire des contes à des enfants de petite section de maternelle. D'une manière générale, l'oralisation occupe une place importante dans la majorité des classes



visitées. Les élèves montrent qu'ils ont pris l'habitude de répondre de façon complète, de rendre compte d'un travail de recherche, de préciser leur stratégie, de s'écouter.

Parallèlement, la place de l'écrit dans les apprentissages a été renforcée. L'habitude s'installe dans les écoles de faire rédiger fréquemment des écrits variés, individuels ou collectifs (comptes rendus, découvertes documentaires, fictions, poésie, journal scolaire...). L'attention est en même temps portée sur la rapidité et la qualité graphique, voire calligraphique de l'écriture. Il en résulte que la plupart des élèves possèdent une écriture lisible et bien proportionnée, comme le montrent les cahiers consultés. Cela n'est possible que grâce à l'important travail souvent conduit en amont, dès la grande section de maternelle, où on cherche à faire acquérir progressivement des habitudes de rigueur : les élèves ont un cahier d'écriture, l'objectif visé étant qu'ils apprennent à se tenir correctement pour écrire, à bien tenir leur crayon, à tourner les lettres dans le bon sens et à se repérer dans l'espace.

### **Donner sens aux tâches à effectuer et aux apprentissages**

La plupart des enseignants rencontrés montrent un très vif souci de trouver les situations et les démarches les plus favorables aux apprentissages. Ainsi, dans l'ensemble des disciplines, à travers différents dispositifs (projets

d'écriture, d'échange ou d'autres sorties, démarches de résolution de problème, travail personnel contractualisé, approches ludiques comme le Bingo, en anglais), ils s'efforcent de mettre en scène un contexte authentique qui donne tout leur sens aux outils à acquérir (notions, conjugaisons, procédures, vocabulaire...) en les laissant à leur juste place, indispensables mais seconds. On retrouve les mêmes préoccupations en ce qui concerne l'activité de résolution de problèmes. Certains enseignants s'attachent à bien lui accorder la place qui lui est due : institutionnalisation d'un temps dans la semaine, traces claires dans les cahiers d'élèves. Les situations sont choisies de telle sorte que chaque élève ait bien à résoudre un "problème qui lui pose problème", mis en scène de sorte que toute difficulté étrangère au problème soit évacuée. Durant une séance observée, les inspecteurs ont constaté que les élèves ont construit de très bons comportements (capacité à se poser des questions, à procéder par essais, à inventer des stratégies, à analyser leurs résultats, à argumenter pour convaincre) et que la résolution de problème est un rendez-vous attendu et très apprécié.

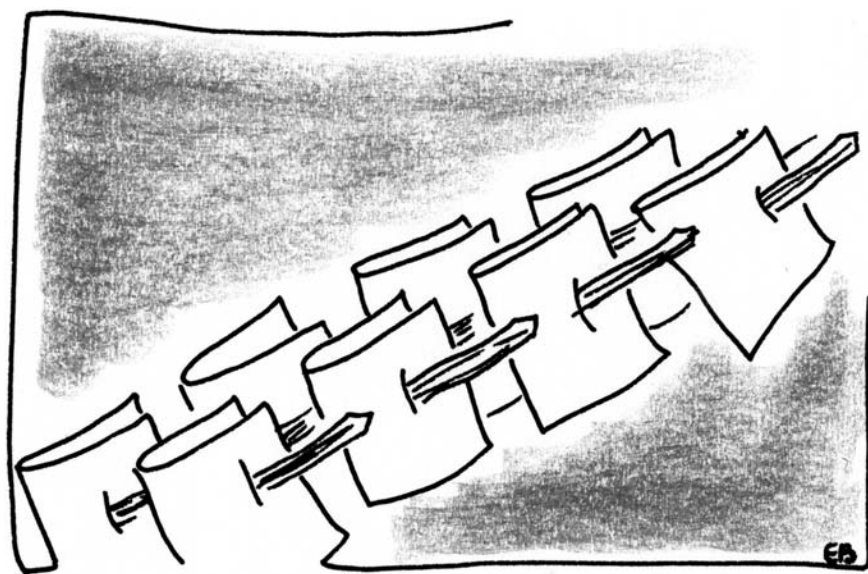
### **Diversifier les approches, individualiser les apprentissages, responsabiliser les élèves**

C'est aussi une des constantes pédagogiques rencontrées au cours des différentes visites. Outre la bonne articulation entre les situations d'apprentissage

et les évaluations, on note la capacité des équipes rencontrées à diversifier, voire individualiser leurs démarches, à adapter souplement leurs exigences. Dans le même temps, l'élève se trouve souvent associé à son évaluation, comme en témoignent les nombreuses pratiques d'auto évaluation observées, l'utilisation de classeurs autocorrectifs pour les élèves les plus rapides.

Les travaux de groupe sont très présents, afin de permettre aux élèves une investigation plus autonome et de les rendre progressivement responsables : un temps de recherche individuelle est systématiquement prévu, l'apport du groupe consistant à confronter les différents points de vue afin de construire un consensus. Les enseignants soulignent à ce propos l'importance des interactions dans ce mode d'activité et leur rôle majeur dans les apprentissages : il s'agit en effet, à l'issue de la réflexion collective, de verbaliser (pour le maître ou pour la classe) afin de justifier ses choix et les procédures suivies ; de donner son avis sur les présentations des autres ; de comprendre ensemble ce qui est réussi et pourquoi...

La proposition la plus originale reste peut-être cependant celle relevée dans une école de Vendée, pour une classe de CM1-CM2. Le maître, pour prendre en compte les différences des élèves tout "en gardant le cap" propose en fait des activités variées en parallèle, selon une stratégie de "travail personnel contractualisé". Cinq heures par semaine sont réservées en début d'après-midi pour des exercices en relation avec le reste des travaux en cours. En tenant compte de certaines contraintes, chaque élève est responsable de la quantité et de la nature des travaux qu'il prévoit de faire pour une quinzaine, contrat qu'il établit lui-même et que le professeur évalue de deux façons (quantitative, pour apprécier la capacité de l'élève à juger ses besoins et ses capacités de travail sur quinze jours, et qualitative, en fonction de la réussite des travaux effectués dans le cahier du jour). Pendant ces cinq heures, le professeur est disponible pour écouter, guider, faire réfléchir. La classe est une sorte de grand atelier où chacun vaque à son rythme aux affaires qu'il a choisi de traiter ; mais chacun sait qu'il doit rendre des comptes et qu'il doit





progresser. La comparaison des grilles d'évaluation quantitative sur les deux ans est particulièrement parlante quant à l'autonomie acquise. On peut d'ailleurs remarquer, d'un point de vue plus général, l'effet positif des classes à deux niveaux : elles amènent à différencier les tâches, mais aussi à faire fonctionner des groupes hétérogènes, certains élèves pouvant avoir par moments un rôle de tuteur.

### Une attention constante aux élèves en difficulté

Elle se traduit par un repérage rapide, une analyse des difficultés, la recherche de solutions internes ou externes à la classe. Au sein de la classe, l'individualisation de l'enseignement, l'entraide voire le tutorat entre élèves qui vient d'être évoqué, sont des formes de réponses intégrées souvent efficaces. On peut ajouter que traiter l'erreur comme une phase normale des apprentissages aide à désamorcer un certain nombre de difficultés, du moins évite que certaines ne s'enkystent et finissent par paralyser un enfant.

Les divers recours habituels sont mis en place avec un grand souci de concertation : programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP) par cycle, coopération avec le réseau d'aide, les maîtres E ou G et avec la psychologue. Les professeurs constatent en effet le besoin grandissant de soutien psychologique, en particulier en Vendée (évolution soudaine de la société rurale ? arrivée de familles exogènes déracinées et souvent plus déstructurées ?). Dans le cadre de la lutte contre le retard scolaire, certaines équipes misent beaucoup sur le renforcement de la liaison entre la GS

de maternelle et le CP (présentation de travaux, entraide, projets et outils communs – dont un répertoire de mots). Dans un CP, une enseignante propose même une demi-heure de soutien après la classe, deux fois par semaine, sur des projets contractualisés avec les familles.

### Un souci de cohérence avec l'enseignement au collège

De nombreux enseignants des écoles visitées évoquent les relations nouées avec le collège de rattachement, avec des visites interclasses et inter cycles et des temps d'échange entre équipes. En plusieurs endroits, c'est une véritable coopération qui s'est instaurée depuis plusieurs années avec des journées de travail disciplinaire en commun et une organisation concertée des informations utiles à transmettre pour l'inscription en sixième. Les maîtres des écoles tiennent par ailleurs souvent compte des résultats de l'évaluation de sixième pour réorienter leur action en fonction des besoins, sans entrer pour autant dans une logique de "préparation à l'évaluation de sixième". La réflexion collective, dans l'ensemble, semble un peu plus avancée en mathématiques qu'en français.

On assiste également, depuis quelques années, à une prise de relais plus attentive par les collèges des élèves en difficulté. Une place importante est faite au diagnostic en prenant appui sur l'évaluation de sixième et d'autres évaluations ; puis, diverses réponses sont proposées en fonction de cette analyse, dont l'adaptation de certains critères d'exigence et le recours à des séances de remédiation qui peuvent intégrer des ateliers de raisonnement logique.

Pourtant, l'ensemble des personnes rencontrées s'accordent pour penser que la remédiation a ses limites. Des enseignants de collège expriment ainsi leurs doutes auprès de leurs collègues des écoles : "Les élèves identifiés en échec scolaire par l'évaluation de sixième sont les mêmes que ceux identifiés en Cycle III par les professeurs des écoles ; comment remédier dans ces cas-là à des difficultés structurelles ? Pour une majorité d'élèves où des champs étaient inférieurs à 50 % en mathématiques, le soutien a permis de remédier à des carences ponctuelles ; mais cela n'a pas permis à l'élève de donner tout le sens qu'il faudrait aux apprentissages ni de transposer ses connaissances vers d'autres matières. Pire, parfois les notions lexicales et linguistiques ayant des sens différents d'une matière à l'autre ont été et restent source de confusion après un soutien massif". Il apparaît à tous qu'il vaut mieux prévenir que guérir, que beaucoup de choses se jouent pour les élèves dès les cycles I et II, dès les premiers apprentissages de base, puis tout au long de la scolarité à l'école. Cela incite à considérer avec beaucoup de respect et d'admiration le travail effectué par les professeurs des écoles rencontrés. Exerçant dans des contextes pourtant beaucoup moins propices que d'autres à la réussite scolaire, ils parviennent cependant à force de conviction, de dynamisme et de respect pour les enfants qui leur sont confiés à amener la très grande majorité d'entre eux à un niveau de compétences des plus satisfaisants, à l'entrée au collège. □

### Pôle pédagogique Académie de Nantes

Synthèse effectuée par Jean-Luc JAUNET DAAEP, Coordinonateur du groupe Pôle pédagogique à partir des comptes rendus de :

- M. SERGENT, A. BELLAYER, C. ORDONNEAU, J. ALAMONE et J.C. GUIADEUR, IEN 1er degré
- L. LE BRAS et M.A. MONSELLIER, IA-IPR de lettres,
- F. MUNCK et M. SANZ, IA-IPR de mathématiques