

Fiche informative sur l'action

Titre : le dispositif « ambition réussite » et la maîtrise des langages.

Académie de Nancy Metz

Etablissement : collège des Hauts de Blémont, 11 rue du Dauphiné 57070 Metz

ZEP : oui

Téléphone : 03 87 74 35 79

Télécopie : 03 87 37 17 15

Mèl de l'école ou de l'établissement : ce.0570127@ac-nancy-metz.fr

Adresse du site de l'établissement : <http://www.ac-nancy-metz.fr/pres-etab/hautsdeblemont/>

Coordonnées d'une personne contact : salm@tiscali.fr

Classes concernées : toutes les sixièmes

Discipline concernée : français (comme objet d'étude, mais aussi comme outil d'étude dans d'autres disciplines)

Date de l'écrit : septembre 2007

Résumé :

La prise en main d'un nouvel outil n'est jamais chose aisée, son utilisation optimale encore moins... A travers ce témoignage, je souhaiterais mettre en avant les choix pédagogiques et les enjeux qui ont présidé à la mise en place du dispositif « ambition réussite » concernant l'enseignement du français dans notre collège.

De ces choix « stratégiques » ont découlé différentes formes d'actions auprès des élèves bien évidemment, mais aussi auprès de toute la communauté éducative qui voit se modifier progressivement certaines de ses pratiques.

La création d'outils pédagogiques complémentaires et adaptés au dispositif ainsi que des formations spécifiques ont été nécessaires pour accompagner ces avancées. A l'heure du premier bilan, nous allons pouvoir nous interroger sur la réalité de la « plus-value » pédagogique autorisée par notre mode d'appropriation du dispositif et envisager dans le même temps les premières incidences de nos différentes déclinaisons pédagogiques sur le fonctionnement du réseau en général et du collège en particulier pour les années à venir.

Mots-clés : ambition, réussite, PPRE

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Collège Ecole élémentaire ZEP-REP	Diversification pédagogique Individualisation Maître surnuméraire Partenariat	Difficulté scolaire Evaluation Maîtrise des langages Parents, Ecole TICE Vie scolaire	FLE, FLS Français Informatique Langues vivantes Mathématiques

Ecrit sur l'action

Titre : le dispositif « ambition réussite » et la maîtrise des langages.

Académie de Nancy Metz

Etablissement : collège des Hauts de Blémont, 11 rue du Dauphiné 57070 Metz

I. DESCRIPTION DE L'ACTION

Résumé :

La prise en main d'un nouvel outil n'est jamais chose aisée, son utilisation optimale encore moins...

A travers ce témoignage, je souhaiterais mettre en avant les choix pédagogiques et les enjeux qui ont présidé à la mise en place dans notre collège du dispositif « ambition réussite » concernant le domaine de la maîtrise du langage pour lequel j'ai été recruté comme maître supplémentaire.

De ces choix « stratégiques » ont découlé différentes formes d'actions auprès des élèves bien évidemment, mais aussi auprès de toute la communauté éducative qui voit se modifier progressivement certaines de ses pratiques.

La création d'outils pédagogiques complémentaires et adaptés au dispositif ainsi que des formations spécifiques ont été nécessaires pour accompagner ces avancées.

A l'heure du bilan après une première année de fonctionnement, nous allons pouvoir nous interroger sur la réalité de la « plus-value » pédagogique autorisée par notre mode d'appropriation du dispositif et envisager dans le même temps les premières incidences de nos différentes déclinaisons pédagogiques sur le fonctionnement du réseau en général et du collège en particulier pour les années à venir.

II. RAPPEL DU CONTEXTE

Dès 1981, année de la mise en place des zones d'éducation prioritaire, les ZEP – déclinaison nationale d'expérimentations anglo-saxonnes - (cf. Alain SAVARY, ministre de l'Education Nationale du premier gouvernement socialiste), les critères socio-économiques du quartier de Metz-Borny (CSP défavorisées, pourcentage de chômeurs de moins de 20 ans, familles monoparentales...) autorisent l'inscription du collège des Hauts de Blémont et des écoles environnantes en ZEP.

A l'heure du bilan pédagogique après une vingtaine d'années sous ce dispositif, force est de constater que, malgré une situation socio-économique qui se dégrade fortement sur le quartier, les équipes enseignantes - grâce notamment aux moyens spécifiques liés à l'éducation prioritaire, doublés d'un investissement personnel de chaque instant - arrivent à maintenir un niveau de résultats stable.

Ainsi, les évaluations nationales CE2 ou 6^{ème} font-elles ressortir une moyenne de la ZEP se maintenant toujours autour d'une dizaine de points sous la moyenne nationale hors ZEP, en Français comme en Maths.

De plus, dans l'attente d'une plus grande mixité sociale annoncée, les seules conséquences scolaires visibles du grand projet ville (GPV) dont bénéficie le quartier sont pour l'instant la destruction d'un site scolaire, doublée d'une carte scolaire difficilement contrôlable du fait des

« fuites de population » liées aux destructions d'immeubles et à une paupérisation s'accroissant très fortement. Seules les familles ne trouvant pas d'autres lieux d'habitation moins « socialement discriminants » restent sur le secteur, le plus souvent par défaut.

Zonage	Population moins 65 ans au RP 1999	Revenus avec prestations Caf			Simulation sans prestations Caf		
		Population couverte à bas revenus	Taux de pauvreté (%)	Intensité de la pauvreté (%)	Population couverte à bas revenus	Taux de pauvreté (%)	Intensité de la pauvreté (%)
Moselle	870 139	100 756	11,6	1,1373	185 331	21,3	5,9444
Lorraine	1 940 469	237 394	12,2	1,2026	435 145	22,4	6,6380
CA2M	191 022	27 404	14,3	1,4361	40 353	21,1	7,8506
CA2M hors ZUS	165 651	17 139	10,3	1,0765	26 811	16,2	5,4877
Metz-Bellecroix	3 262	1 248	38,3	3,0570	1 685	51,7	22,1482
Metz-Borny	10 621	4 570	43,0	3,9352	6 046	56,9	25,1049
Metz-Chemin de la Moselle	1 152	527	45,7	5,3808	645	56,0	28,6329
Metz-Hannaux-Frécot-Barral	1 078	568	52,7	4,7046	646	59,9	26,8684
Woippy - Prê Génie - Saint Éloy	9 258	3 352	36,2	3,2540	4 520	48,8	19,2211
Ensemble ZUS CA2M	25 371	10 265	40,5	3,6720	13 542	53,4	22,8128

Taux de pauvreté : population couverte par les Caf sous le seuil de pauvreté rapportée à la population de moins de 65 ans au recensement.

Intensité : indicateur de pauvreté qui rend compte non seulement du nombre de pauvres mais aussi de l'intensité de la pauvreté (calcul pour chaque pauvre de l'écart entre son revenu et le seuil de pauvreté) et de la dispersion des revenus parmi les pauvres (un poids plus important est donné aux plus pauvres des pauvres). La formule retenue est celle de l'indicateur de Foster de degré 2. L'indicateur est nul si tous les individus ont des revenus juste au niveau du seuil et maximal si tous les individus n'ont aucun revenu.

Sources : Caf de Lorraine 2004 - Insee, Recensement de la population 1999

En parallèle, et après deux grosses relances nationales du dispositif (mise en place des coordonnateurs, « extensions REP - réseaux d'éducation prioritaire », contractualisation et évaluation...), on observe que près d'un élève sur cinq est scolarisé sous le « label ZEP » en France.

Dès lors, le principe de discrimination positive est-il vraiment respecté ? Si l'on souhaite « donner *vraiment* plus à ceux qui ont *vraiment* moins », un recentrage des moyens sur les secteurs les plus défavorisés, les « ZEP au carré » au sens décrit par Rocheix¹, semble s'imposer. C'est dans ce contexte que, bien plus qu'une nouvelle relance des ZEP, la mise en place du dispositif « ambition réussite » apparaît nationalement comme un nouvel élan en faveur des secteurs les plus défavorisés.

Le collège des Hauts de Blémont ainsi que les deux sites scolaires environnants - Erckmann-Chatrian et Barrès (deux écoles élémentaires et deux maternelles chacun) - bénéficient immédiatement du classement Education Prioritaire 1 – le plus « élevé » ; nous sommes plus proches de la configuration ZEP originelle (1981), avant « l'extension REP ».

Cinq enseignants supplémentaires sont nommés (trois au collège et un sur chacun des deux sites scolaires premier degré) ainsi que quinze assistants d'éducation (sept au collège et huit dans le premier degré). Dans l'attente et l'espoir d'une plus grande mixité sociale que pourrait entraîner la seconde phase du GPV (reconstruction de petits immeubles, de secteurs pavillonnaires et d'une plate-forme socio-économique notamment), ces renforts au sein des équipes éducatives sont évidemment les bienvenus et nous allons aborder maintenant les incidences de cette nouvelle donne dans le domaine plus spécifique de la maîtrise des langages au collège, mais aussi dans le cadre de la liaison inter-degré.

¹ Jean-Yves Rocheix, professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris-VIII.

III. MISE EN ROUTE DE L'ACTION

Comme c'est souvent le cas, la terminologie adoptée pour toute expérience nouvelle est teintée de quelques « maladroites empreintes de bonnes intentions » mais qui vont avoir des incidences préalables et nécessiteront commentaires !

Pour « ambition réussite », les susceptibilités à ménager seront de deux ordres.

Tout d'abord, la perception du nouveau dispositif comme « X^{ième} » projet innovant est à proscrire. Sur un secteur classé ZEP dès l'origine, après vingt-cinq années de travaux pédagogiques et d'expérimentations nombreuses et variées, on ne part pas de rien, il faut s'appuyer sur l'existant avant toute chose, l'innovation résidant plus dans la façon de gérer au mieux les moyens supplémentaires - essentiellement humains - que dans le rejet de toute pratique antérieure qui par contraste avec « l'innovant » pourrait être perçue comme dépassée, ce qui n'est pas le cas ; les ZEP n'ont-elles d'ailleurs pas été qualifiées de « viviers d'innovation » (cf. document INRP 2001) ?

Dans un second temps, il a fallu revenir sur la très (trop ?) parisienne qualification des enseignants supplémentaires de « maîtres expérimentés » qui, par antithèse, pouvait prêter à croire que les autres maîtres l'étaient moins. La stabilité et l'efficacité évoquées plus haut des équipes enseignantes sur la ZEP des Hauts de Blémont plaident plus pour une grande expérience de la grande majorité des collègues, volontairement sur le secteur, contrairement à des nominations souvent « par défaut » de jeunes collègues en région parisienne. Sous forme de boutade, mais finalement pas tant que cela, nous avons préféré opter pour la qualification de maîtres « expérimentaux » plus en phase avec la réalité !

Ces préalables posés, les objectifs initiaux découlent logiquement de l'appel à candidature et des précisions apportées dans la fiche de poste, c'est-à-dire :

- Prise en charge et suivi d'élèves ayant des difficultés liées à la maîtrise des langages (Axe 1 du contrat ambition réussite).
- Pilotage d'actions liées à la maîtrise des langages.
- Soutien cycle 3/collège (remédiation, doublettes...).
- Suivi et accompagnement au sein des équipes (enseignants, assistants pédagogiques, intervenants extérieurs, étudiants...), harmonisation et mutualisation des pratiques.
- Tendre vers la constitution d'un pôle d'excellence linguistique (formations IUFM, liaison avec des groupes de recherche universitaires...).

Ces lignes de force, qui constitueront également l'ossature pédagogique de la lettre de mission ultérieure, vont à présent se décliner au gré des différentes démarches adoptées, en fonction des actions pédagogiques menées.

IV. DEMARCHE(S) CHOISIE(S)

1) Une action centrale, ossature du dispositif...

a) ...à partir d'une évaluation diagnostique :

Une première réunion montre que l'équipe de professeurs de français souhaite d'une part que pour l'an 01 d' « ambition réussite », l'accent soit mis essentiellement sur les sixièmes², d'autre part que tous les élèves bénéficient du dispositif afin que celui-ci ne soit pas ressenti comme une « sanction ».

Dans l'emploi du temps prévu en juin par l'administration, et pour chacune des six classes de 6^{ème}, un créneau horaire d'une heure est réservé à « ambition réussite » avec à chaque fois trois classes alignées. Pour définir le contenu de ces heures, nous prendrons appui sur l'évaluation nationale sixième et le logiciel JADE (*cf. annexe 1 : fiche action*).

En attendant la passation et le traitement des résultats des évaluations sixième, une première période d'analyse est essentiellement consacrée à des travaux globaux autour de l'utilisation du dictionnaire et de la lecture (lecture suivie, lecture compréhension, cohérence textuelle, lecture à haute voix et diction, textes-puzzle, reconstitutions à partir de prises d'indices grammaticaux et/ou de ponctuation...).

b) ...instaurant des groupes de besoin(s) :

Le repérage précis grâce à JADE des items majoritairement échoués souligne la nécessité de constituer des groupes de besoin(s) autour des thèmes suivants :

- Accords dans le groupe nominal
- Accords sujet-verbe
- Ponctuation segmentation
- Repérage spatio-temporel
- Sens des mots
- Formation des mots
- Temps simples
- Suivi référentiel / substituts lexicaux

De plus, certains élèves n'ayant échoué dans aucun de ces items, deux ateliers supplémentaires et plus transversaux sont mis en place :

- Travail de recherche autour de la consigne
- Recherche documentaire avec support TICE.

² année n + 2 : sixièmes et cinquièmes, année n + 3 : sixièmes, cinquièmes quatrièmes et enfin, n + 4 toutes les classes du collège avec un suivi de cohorte complet sur les quatre années du contrat

c) ...s'appuyant sur une équipe :

Pour préparer la prise en charge des élèves, un groupe de travail se mobilise, constitué de trois enseignants de français des classes concernées, de deux assistants pédagogiques, des deux maîtres référents supplémentaires du premier degré (dans le cadre de la liaison), de la documentaliste et du maître référent TICE du collège ainsi que de moi-même, soit dix adultes pour chaque alignement de trois classes (une soixantaine d'élèves), ce qui forme des groupes de besoin(s) de cinq à sept élèves, groupes qui seront modifiés en fonction du traitement de l'évaluation initiale (cf. supra) et de la périodicité retenue.

En effet, sur l'année, quatre rotations se déroulent sur des périodes allant de six à sept semaines, avec parfois une évaluation intermédiaire (cf. *annexe 2a : exemple d'évaluation intermédiaire*) et surtout une évaluation terminale reprenant les items de l'évaluation sixième afin de mieux mesurer le pourcentage de progression des élèves (cf. *annexe 2b : exemple de résultats dans le groupe suivi référentiel période 3 + infra VI*).

Découlant directement de ces premiers choix dans les démarches organisationnelles et pédagogiques imaginées puis adoptées, le travail plus spécifique du maître supplémentaire que je suis va se décliner au fil de deux axes : l'un à dominante plutôt administrative (traitement de l'évaluation diagnostique initiale, organisation des différentes rotations des groupes, informations aux élèves, collègues et à l'administration, comptes-rendus périodiques...) et l'autre plus nettement pédagogique bien évidemment (prise en charge d'un groupe de besoin, concertation/préparation des séances avec les assistants pédagogiques, mise en place de formations, suivi des évaluations...).

2) Des actions complémentaires...

a) ...dans l'établissement en général :

En parallèle, la disponibilité du maître supplémentaire sera utilisée dans le cadre de l'aide à la mise en place et au suivi des PPRE (programmes personnalisés de réussite éducative), prenant appui sur le formulaire académique retenu pour sa fonctionnalité et son caractère transdisciplinaire (cf. *Annexe A formulaire académique PPRE*) ainsi que pour l'élaboration d'un premier Devoir Commun - toujours pour les sixièmes et en français pour cette première année du dispositif (cf. *annexe 3a : Dev Com*) – accompagné d'un corrigé et d'un barème très précis s'appuyant sur une typologie des erreurs possibles, détaillée mais non exhaustive (cf. *annexe 3b : corrigé Dev Com*) !

Pour cette première année, un seul devoir commun a été préparé et s'est déroulé en fin d'année. Il a malgré tout eu l'avantage de faire ressortir la nécessité de développer des séances de travail en commun plus régulières. Le bilan qui en a été fait montre l'intérêt de continuer les corrections croisées avec un barème commun très détaillé en appui et d'essayer de mettre en place au moins deux devoirs de ce type par an et par niveau (cf. *infra VI 2*).

C'est pourquoi, afin de ne pas pénaliser les élèves de l'une ou l'autre classe, un autre de mes rôles a été de construire et de proposer aux collègues des outils harmonisés de programmation, tant au niveau des sixièmes (cf. *annexe 4a : grille compétences 6^{ème}*) que pour tout le parcours au collège (cf. *annexe 4b : grille programmation collège*).

b) ...et dans une sixième en particulier :

Une organisation, spécifique au collège, prévoit depuis de nombreuses années une sixième dite « de remédiation » pour des élèves repérés lors des réunions d'harmonisation CM2 / 6^{ème} comme étant en très grande difficulté scolaire.

Rebondissant sur cette première année du dispositif et partant de l'idée que cette classe à effectif réduit (14 élèves) revêt déjà une allure « ambition réussite » à elle seule, la décision a été prise de me la confier au double titre de professeur de français et de professeur principal.

Dès lors, et toujours avec la précieuse collaboration des deux collègues maîtres supplémentaires du premier degré déjà très impliqués dans l'action centrale exposée ci-dessus, cette entité pédagogique particulière va servir - c'est selon - de plate-forme, tête de pont... voire cheval de Troie ... pour développer au sein du collège de nouvelles pistes de recherche et de formations, assorties de chantiers pédagogiques (encore plus ?) expérimentaux au vu de leur incidence sur la future organisation pédagogique 2007-2008 (*cf. infra VI*).

Je retiendrai notamment :

- les ateliers lecture (*cf. annexe 5 : fiche action*), prolongés par les ateliers d'écriture (*cf. annexe 6 : exemple de réalisation collective*) une première tentative de mise en place (suite au stage de liaison inter degré) d'un code de correction harmonisé (*cf. annexe 7*), complété d'outils de correction à disposition des élèves (*cf. annexes 8a à 8d, concernant par exemple les homophones grammaticaux*), outils en permanence confrontés à expérimentation en classe par des collègues du premier degré pour viser leur pertinence optimale, d'où leur caractère encore évolutif.
- Des séances transdisciplinaires Français – Mathématiques (*cf. annexes 12 à 17 Franmaths*) à l'instar de ce que propose notamment l'Académie de Créteil, complétées par des séances de recherche géométrique à partir des *Euclidiennes* (E. Guillevic) travaillées dans le cadre d'un défi lecture.
- Une réelle approche de la conjugaison par règles d'engendrement avec création d'outils appropriés (*cf. annexe 10 : approche théorique*).

Toutes ces actions sont naturellement suivies et évaluées de très près par les enseignants impliqués. Elles vont donner lieu à de nombreuses informations/formations à des fins d'accompagnement mais surtout, en fonction du degré de réussite et de transférabilité des expérimentations, à des fins d'élargissement et de diffusion aux autres classes dans le cadre du renforcement à venir du dispositif « ambition réussite ». Leur caractère souvent expérimental, aux inévitables et nécessaires « tâtonnements » - et par conséquent, rappelons-le, inscrit dans une dimension volontairement évolutive - fait que nous aurons bien entendu l'occasion de revenir sur ces différentes actions, de les commenter et réajuster certains de leurs aspects (*cf. infra VI et VII*).

Pour être complet, mon rôle n'a pas seulement été interne au collège puisqu'un souci d'ouverture sur l'extérieur, de « déghettoisation », nous a incités à rendre compte, communiquer et diffuser sur ces « expérimentations », notamment sous la forme d'interventions formatives, au cours par exemple de stages IUFM, en formation initiale ou continue (*ex : formations sur les conjugaisons par règles d'engendrement annexe 10*). D'autres apports utiles au développement de l'action seront développés lors de l'évocation des conditions facilitantes (*cf. infra V*).

V. REGARDS SUR L'ACTION

1) Une « mémoire active » de l'action :

Concernant l'action centrale brièvement exposée en IV 1, il ne s'agissait pas à chaque rotation des différents groupes de besoin(s) de « réinventer la roue » mais, au contraire, de s'appuyer sur les séances menées pour en tirer le meilleur profit pédagogique. Certes, le réseau informatique de l'établissement compilant facilement tous les documents utiles au bon déroulement de l'action pouvait se révéler être un bon outil de centralisation à cet effet, mais malheureusement il est encore mal maîtrisé et donc peu usité.

C'est pourquoi, pour chaque période, en plus des supports de communication habituels (affichages administratifs, informations dans les casiers personnels...) un classeur d'harmonisation et de mutualisation des pratiques a été instauré et mis à la disposition des intervenants du dispositif en salle des professeurs. Chacun y trouvera rassemblées toutes les informations nécessaires au bon déroulement de l'action, qu'elles soient purement admin

Tout d'abord, je souhaite remettre en lumière l'existant : après un quart de siècle en ZEP, « on ne part pas de rien » (*cf. III, 2^{ème} §*) et le biotope environnant détient tout pour favoriser la « pédago-diversité », il ne reste qu'à déclencher les réactions !

Plus sérieusement, les leviers disponibles sont, entre autres, le désormais traditionnel stage de liaison inter-degré, la stabilité des équipes, le dynamisme des partenaires et le fort tissu associatif existant sur le quartier qui nous offre un partenariat efficace (association de prévention spécialisée, équipe de médiateurs sociaux, dispositif SUQE avec l'université...), puissamment relayé par une commission « accompagnement à la scolarité » coordinatrice et très fédératrice.

Autre facteur facilitant, le contexte « ambition réussite » et les conditions liées au poste lui-même. Sur ce point, je retiendrai en premier lieu la disponibilité offerte par le jumelage et l'équilibre des temps d'intervention devant élèves et des décharges horaires consacrées à la concertation, aux formations et surtout à la préparation des interventions pédagogiques les plus ciblées.

En effet, ces temps permettent d'approfondir théoriquement différentes approches pédagogiques, de les expérimenter en temps réel, de les mutualiser et diffuser, d'en vérifier les premiers apports et, au besoin, de réagir en les réajustant collégialement et rapidement ; en somme, une form

Pourtant, cette extrapolation pessimiste s'atténuera progressivement. En raison tout d'abord de l'un des facteurs favorisant évoqués précédemment, à savoir qu'après vingt-cinq années en ZEP, des équipes stables confrontées à de (trop ?) nombreuses expérimentations ont naturellement développé des stratégies de travail en équipe, fussent-elles partielles et parfois strictement disciplinaires.

De plus, bien qu'étant issu du premier degré, j'exerçais sur la ZEP depuis 1993 en tant qu'enseignant puis coordonnateur et à ce titre j'avais été amené à conduire des actions pédagogiques pluridisciplinaires, ce qui a facilité l'acceptation de certaines des propositions pédagogiques présentées plus haut.

Enfin, au fil de l'avancée de l'année scolaire, c'est surtout le bénéfice pédagogique grandissant constaté auprès des élèves (*cf. annexe 2b + VI infra*) qui a finalement le plus plaidé en faveur des actions menées.

D'une naturelle méfiance originelle face à la nécessité de ce nouveau regard sur les pratiques, chose rarement aisée bien qu'efficace, nous sommes graduellement passés, grâce aux résultats observés, à une plus grande confiance dans les choix effectués et, du même coup, à une plus grande confiance de tous, mais aussi de chacun, dans les pratiques individuelles et collectives ainsi renforcées.

4) Une action vraiment innovante ?

Une évaluation diagnostique conduisant à une action centrale complétée d'actions dérivées et souvent expérimentales, une perception de départ floue et fluctuante, de perpétuels réajustements nécessaires et réalisables en temps réel à court terme comme ceux décrits ci-dessus ou même des renforcements à plus long terme comme ceux que nous détaillerons au moment du bilan et des perspectives (*cf. infra VI*), tout cela autorise-t-il pour autant à parler d'innovation ?

Pour les raisons avancées en *III § 2* et pour ne pas faire offense aux collègues qui déploient chaque jour des trésors d'ingéniosité pédagogique pour accompagner leurs élèves dans les apprentissages, j'hésiterai à employer inconsidérément le terme d'« innovant » qui renverrait alors au placard toutes ces pratiques qui ne cessent de prouver leur efficacité.

Par contre, s'il s'agit d'évoquer auprès des élèves et de leurs parents une approche différente et personnalisée du traitement des difficultés, mesurées, analysées, expliquées ; s'il s'agit de rassurer des parents dont le manque d'implication est trop souvent considéré comme un désintéressement alors qu'ils accordent dans la plupart des cas une très - voire trop - grande confiance à l'institution, en ce sens qu'ils ne s'autorisent plus à penser pouvoir jouer un rôle dans la scolarité de leurs enfants, en particulier après l'entrée au collège (voir à ce propos les écrits de Daniel Glassman³ sur les mécanismes de déscolarisation) ; s'il s'agit de rendre compte de moyens supplémentaires qui ne servent plus seulement à faire diminuer - parfois artificiellement - les effectifs des classes mais à mieux cibler les difficultés des élèves, affiner les modes de remédiation, établir des stratégies encore plus concertées et plus transversales dans la remédiation ; s'il s'agit en ce sens de faciliter la justification pédagogique et de permettre une organisation plus souple au service d'une réactivité accrue, alors pourquoi ne pas parler d'innovation ?

Innovation dans les « savoir-faire plus et mieux collectivement », sans pour autant renier tous les savoir-faire individuels et collectifs quotidiens, mais justement en les y intégrant résolument.

Finalement, d'une phase d'observation attentiste à une réelle adhésion en passant par une « attention participative », l'adhésion au projet dans sa globalité se fera progressivement, jusqu'à

³ Daniel GLASSMAN, professeur de sociologie à L'Université de Chambéry

envisager le renforcement et l'élargissement des actions conduites, suite à leur analyse et aux différents bilans auxquels nous allons nous intéresser maintenant.

VI. EVALUATION DES ACTIONS, BILANS ET PERSPECTIVES CONNEXES

Eu égard aux moyens engagés et à la durée du contrat « ambition réussite » (quatre années), il va de soi que chaque action menée est évaluée selon un mode le plus en adéquation avec sa spécificité. Comme tout maître supplémentaire engagé dans le dispositif sur la base d'une lettre de mission, je suis appelé à établir en fin d'année un bilan d'activités (*cf. annexe 11 : bilan d'activités*). Complétant et croisant tous les bilans d'étapes et regards portés sur l'action en cours d'année, ce bilan final est forcément synthétique et je vais donc en développer certains points ci-après.

1) Des visées prospectives à partir de l'ossature du dispositif...

Considérons l'action centrale décrite en *IV 1* menée à partir des évaluations nationales et s'appuyant sur un traitement des résultats par le biais du logiciel JADE.

En plus de l'éventuelle évaluation intermédiaire (*cf. annexe 2a*), l'évaluation terminale de chaque période dans les groupes constitués va reprendre les items de l'évaluation diagnostique initiale et mesurer pour chacun d'eux le pourcentage de progression de chaque élève (*cf. annexe 2b*). Cet aspect « brut » n'a d'intérêt que si les résultats sont effectivement communiqués aux enseignants ayant en charge les élèves dans les groupes classes afin de réinvestir et consolider les travaux engagés (*cf. commentaires liés à l'annexe 2b*).

Les résultats étant plus qu'encourageants et l'évaluation sixième ayant encore cours en 2007-2008, l'action sera reconduite sensiblement sous la même forme pour les nouveaux arrivants au collège. De plus, elle sera poursuivie puisque les élèves de sixième ayant vécu cette expérience et se retrouvant en cinquième seront pris en charge sensiblement sur le même mode, parfois même plus ponctuellement, à la demande des enseignants, en fonction de problèmes identifiés précisément en classe, toujours en groupes de besoins permettant de regrouper des élèves de plusieurs classes différentes grâce à des créneaux horaires alignés, à l'instar de ce qui s'était pratiqué en sixième.

Partant, comment procéder pour s'outiller dans le repérage objectif des difficultés et démarrer l'action 2007-2008 le plus rapidement possible ?

Une série de concertations bihebdomadaires très spécifiques au cours du mois de juin nous a permis d'étayer notre réflexion sur ce sujet très précis et également sur les perspectives de reconduction et de renforcement des actions complémentaires décrites en *IV 2*.

2) ...mais aussi de ses nécessaires prolongements :

a) Le devoir commun, un « simple » bilan terminal ?

Au cours de la première des concertations de cette fin d'année, nous avons tout d'abord amorcé un bilan « technico-pédagogique » (conditions de passation, formulations à reprendre, améliorations pédagogiques... - *cf. annexe 12 : bilan passation devoir commun*) de notre premier devoir commun 6^{ème} en français (*cf. annexe 3a*) pour le faire évoluer et le réutiliser à la fin du premier semestre de la prochaine année scolaire mais surtout pour nous donner dès à présent une idée relativement précise des groupes à mettre en place et de la form

rotations en cinquième, tant sur le plan de l'organisation administrative que de leur contenu pédagogique.

En effet, l'analyse plus poussée de ce bilan va servir à établir un nouveau diagnostic. A l'aide du barème de correction très détaillé que nous avons établi (*cf. annexe 3b*) aussi à cet effet, nous avons pu dégager des items majoritairement échoués que nous avons regroupés en quatre grands domaines de compétences, en cohérence avec le travail mené tout au long de la sixième.

Un nouveau document-outil a été créé (*cf. annexe 13 : prétraitement devoir 6^{ème}*) et complété par les professeurs de français. Mise à part une légère évolution tenant à la nécessité d'un codage intermédiaire, 0,5 entre le strict 1 de réussite ou le 0 d'échec, ce nouvel outil s'est révélé très efficace dans le sens de l'exploitation du devoir commun, non seulement en amont comme indicateur supplémentaire au bilan des actions déjà conduites, mais aussi en aval comme indicateur de balisage des actions à poursuivre ou renforcer ainsi que des nouvelles actions à initier et développer (*cf. infra*).

Ainsi, en prenant appui sur les statistiques établies dans chaque classe de sixième (*cf. annexe 14 ex. stats 6^{ème} x*), nous sommes nous concertés pour, d'une part analyser verticalement les documents et réagir pédagogiquement dans le sens des items encore trop faiblement réussis, d'autre part pour l'étudier horizontalement, repérer chez chaque élève les sources majoritaires d'échec(s) et définir le seuil inférieur de réussite présidant à la formation des nouveaux groupes de besoins.

b) L'aboutissement des diverses expérimentations parallèles et complémentaires :

Je ne serais pas complet sans revenir sur la « plate-forme, tête de pont, voire cheval de Troie... » visant cette première année à « développer au sein du collège de nouvelles pistes de recherche et de formations », à savoir la sixième dite « de remédiation » (*cf. supra IV 2a*).

Le(s) bilan(s) des « expérimentations » menées dans cette classe et effectué avec les divers intervenants concernés (maîtres supplémentaires du premier degré et TICE, assistants pédagogiques, enseignants d'autres disciplines impliqués dans les actions) met(tent) en lumière les avancées réalisées auprès d'élèves en grande difficulté scolaire (et souvent sociale), avancées fortement liées à la pertinence des approches transversales réalisées. Dès lors, forts de cette crédibilité, nous avons décidé de mettre à profit une autre partie de nos concertations pour élargir la réflexion aux conditions de transférabilité de ces visées pluridisciplinaires dans le cadre judicieux et tout à fait approprié du *socle commun des connaissances et compétences*.

Partant du constat récurrent des difficultés des élèves bien souvent déjà au niveau de la consigne (mal repérée, partiellement lue et appliquée, sens différents de certains termes en fonction des disciplines...), nous avons souhaité engager une démarche s'articulant toujours autour des compétences transversales dans le domaine de la langue, en prospectant plus précisément dans le sens des compétences et connaissances relatives au socle commun au sein desquelles nous avons retenu en premier lieu les entrées suivantes :

- Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves ;
- Connaître un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;

... l'attitude principalement recherchée étant la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale ainsi que le goût pour la précision et l'enrichissement du vocabulaire, préoccupation transdisciplinaire s'il en est !

3) Une ouverture vers de nouvelles perspectives...

La réflexion engagée s'est renforcée au courant du mois de juin 2007 grâce à quatre séances de concertation dont l'extrait du compte-rendu ci-dessous livre la chronologie et les grandes orientations :

Les quatre séances de concertation visent la préparation du conseil pédagogique du jeudi 21 juin, avec pour support le socle commun, sa dimension transversale et les déclinaisons envisageables. La réunion du jeudi 7 souligne la nécessité de poursuivre et renforcer le travail mené cette année autour de la consigne. La réunion du mardi 12 approfondit la réflexion et met en relief le rôle primordial du vocabulaire. Le jeudi 14 voit la mise en place d'une présentation sous forme de tableau des activités, objectifs, modalités et prolongements. Ce travail est présenté et validé en équipe RAR dans l'après-midi du jeudi 14 ; deux colonnes sont à rajouter au tableau : exemples et évaluation. Ces deux thèmes sont débattus le mardi 19 et seront finalisés en équipe transdisciplinaire le jeudi 21 avant la présentation en Conseil Pédagogique.

Le tableau ci-dessus évoqué (*cf. socle commun des connaissances et compétences*) synthétise ces premiers travaux, inscrivant la maîtrise de la langue et l'enseignement du français dans un cheminement allant de l'objet d'étude (pilier 1) à l'outil d'étude (piliers 2 à 6) sans oublier une nécessaire contribution à plus d'autonomie (pilier 7).

Cet élargissement, prenant appui sur les expérimentations conduites et évaluées selon les différentes modalités évoquées ci avant, trace les orientations pour la future année scolaire 2007-2008. C'est dans ce cadre que s'est d'ailleurs posée la question de la pertinence du maintien d'une sixième dite « de remédiation » (*cf. supra IV 2b*).

Certes, cette classe particulière a contribué au développement d'expérimentations très précises et leur a conféré dans le même temps une légitimité face à un certain scepticisme compréhensible au regard de pratiques plus transversales et souvent estampillées « premier degré » (*cf. supra V 3*) ; cependant, l'effet fortement stigmatisant ressenti par les élèves - dès les premières heures et tout au long de l'année, malgré des réalisations valorisantes (*cf. annexe 6 p.ex.*) - est resté très pénalisant.

C'est pourquoi, au regard des moyens « ambition réussite » disponibles et au mode de fonctionnement qui en a découlé (traitement de la difficulté en groupes de besoins, approches transversales, gestion de l'hétérogénéité...), l'organisation 2007-2008 du collège ne reconduit plus cette approche en sixième.

Sur les quatorze élèves de la classe, un élève change d'établissement suite à un déménagement, une élève d'âge normal intègre une cinquième « générale » et les douze restant une cinquième à nouveau dite « de remédiation » pour la dernière année d'existence de ce fonctionnement au collège puisque la montée en puissance planifiée du dispositif « ambition réussite » aux autres cycles du collège (*cf. supra IV 1a 1^{er} §*) autorisera aussi l'abandon de cette pratique ne se justifiant plus au regard des moyens dont nous disposons. De plus, ces évolutions me « libèrent » de la responsabilité de cette classe et me rendent ainsi beaucoup plus disponible dans le cadre de l'élargissement du dispositif et de l'accompagnement pédagogique qu'il va nécessiter.

4) ...tout en renforçant les actions engagées :

Le but du jeu n'étant pas de réinventer la roue à chaque instant, il est clair que les actions engagées ayant donné toute satisfaction seront reconduites, en tenant compte bien entendu des évolutions nées de leur évaluation. Ainsi, le traitement en groupe de besoins à partir d'une

évaluation diagnostique sera-t-il maintenu, les devoirs communs avec barèmes très précis se développeront-ils, les grilles d'auto et co-évaluation se systématiseront-elles, les codes de corrections s'harmoniseront-ils encore plus largement....

Toutefois, la dimension supplémentaire, transversale et non négligeable qui va affecter toutes les « composantes » de ce dispositif et que je retiendrai principalement, réside au départ dans l'adoption du répertoire transversal commun qui suivra chaque élève tout au long de sa scolarité au collège.

Loin d'être fondamentalement révolutionnaire, le développement de cet outil va naturellement impliquer des façons de faire et des pratiques beaucoup plus concertées entre les enseignants de toutes les disciplines dans tous les cycles, il éclairera même parfois sur certains problèmes de mauvaise compréhension de la consigne et constituera l'axe central de l'articulation souhaitée « compétences transversales dans le domaine de la langue / Socle Commun » (*cf. supra VI 2b*).

VII. UN ECRIT POURQUOI, POUR QUOI FAIRE ?

1) Des contingences internes, mais aussi externes :

Un écrit ne se justifie que très rarement pour lui-même, et comme pour toute situation de communication réelle, un, ou des récepteurs sont toujours vivement envisagés et espérés !

La synthétique description des actions à laquelle je viens de me livrer répond a minima à un objectif de communication à double - voire triple - détente.

A l'interne tout d'abord : après une riche et foisonnante année de fonctionnement, pleine de nouveautés, voire d'innovations, de découragement parfois puis de satisfactions d'autres fois, l'écrit va avoir pour principal mérite de stabiliser chronologiquement et pédagogiquement les choses, se muant par là même en « mémoire historique » sur laquelle il est possible de s'appuyer pour avancer sans revenir perpétuellement au point de départ.

A l'externe également, et en deux temps.

Au premier chef, cette communication s'inscrit dans une nécessaire dimension d'échanges avec les collègues que nous rencontrons régulièrement et qui exercent dans les autres réseaux « ambition réussite », mais aussi avec tous les collègues exerçant dans l'éducation prioritaire en particulier, et plus généralement encore avec tous les enseignants en permanence soucieux d'échanger pour mutualiser et faire évoluer collectivement les pratiques au profit des élèves, sans « réinventer la roue, seul dans son coin » comme je l'évoquais plus haut.

Un autre temps d'échanges à ne pas négliger est vraisemblablement celui qui est à consacrer à la communication avec des groupes de recherche universitaire, en didactique plus spécifiquement, que notre réflexion alimente et qui alimentent notre réflexion aussi !

La réflexivité des regards portés lors de ces temps d'échanges et/ou d'accompagnement de nos actions a constitué une aide conséquente dans la structuration de notre démarche. Pour autant, un calque de l'action à l'identique, un « copier coller » est-il envisageable sans précautions particulières ?

2) Une transférabilité « mutatis mutandis » :

De la même manière qu'un écrit n'a que rarement de valeur pour lui-même, diffuser pour diffuser me semble inopportun. Cet écrit a donc bien évidemment et modestement, en dehors de la dimension d'échange exposée ci-dessus, une intention plus pragmatique et fonctionnelle à destination de toute personne désireuse de s'en approprier les divers « ingrédients » dans le cadre de la mise en route d'actions et/ou d'expérimentations semblables, de la même manière que nous

nous étions appuyés sur l'existant pour nous approprier l'outil et élaborer notre démarche (*cf. supra III*). Dès lors est-il possible de se poser la question du niveau et des conditions de transférabilité envisageables ?

Dans l'absolu, qu'il s'agisse des dispositions organisationnelles, des approches formatives et/ou pédagogiques, de l'exploitation de données statistiques à partir d'évaluations diagnostiques... bref, quels que soient les champs évoqués renvoyant à l'un ou l'autre des éléments évoqués ci avant et relatifs à cette première année de fonctionnement, la transférabilité me semble envisageable, mais sous conditions, « en changeant ce qui doit être changé ».

A savoir après avoir listé et pris en compte toutes les spécificités locales, à l'externe (environnement socio-économique, spécificités du secteur, public concerné... *cf. supra II*), comme à l'interne (équipes pédagogiques, actions déjà menées et bilans éventuels, volonté et degré d'investissement possible en fonction des moyens humains et matériels... *cf. supra III et IV*).

Sans prétendre devoir se livrer à un audit exhaustif, une excellente connaissance du terrain (du terreau ?) permettra d'éviter certains obstacles, souvent minimes et insoupçonnés, pouvant contenir des germes préjudiciables au bon développement des actions au sein du dispositif naissant.

Ces précautions exprimées, je n'hésite pas, avec l'aval des collègues du premier degré déjà cités et ayant très largement collaboré à leur réalisation (je ne leur en serai jamais assez reconnaissant) à livrer en annexe une grande partie des outils - adaptés, utilisés et/ou construits spécifiquement - auxquels l'écrit renvoie régulièrement, à consommer certes sans modération mais avec discernement, en insistant à nouveau sur leur nécessaire et inévitable dimension évolutive et perfectible !

Septembre 2007.

VIII DIFFUSION : documents annexés

- *annexe A : formulaire académique PPRE*
- *annexe 1 : fiche action*
- *annexe 2a : exemple d'évaluation intermédiaire*
- *annexe 2b : exemple de résultats dans le groupe suivi référentiel période 3*
- *annexe 3a : Devoir commun*
- *annexe 3b : barème Dev Com*
- *annexe 4a : grille compétences 6^{ème}*
- *annexe 4b : grille programmation collègue*
- *annexe 5 : fiche action*
- *annexe 6 : exemple de réalisation collective*
- *annexe 7 : code correction harmonisé Evol° 3*
- *annexe 8a à 8d : aides à la correction /ex. homophones grammaticaux*
- *annexe 9a à 9f : séances Franmaths*
- *annexe 10 : approche théorique règles d'engendrement*
- *annexe 11 : bilan d'activités*
- *annexe 12 : bilan passation devoir commun 6^{ème}*
- *annexe 13 : pré-traitement devoir 6^{ème}*
- *annexe 14 : exemple de stats 6^{ème} X*