



HAL
open science

La réussite paradoxale des établissements de l'éducation prioritaire

Quentin Guyard

► **To cite this version:**

Quentin Guyard. La réussite paradoxale des établissements de l'éducation prioritaire. Education. 2015. dumas-01242288

HAL Id: dumas-01242288

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01242288>

Submitted on 11 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes

Université de Nantes

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes

Site de Nantes

Année universitaire 2014-2015

La réussite paradoxale des établissements de l'éducation prioritaire

Présenté et soutenu par

Quentin Guyard

Sous la direction de

Ludivine Balland

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement Premier Degré

**La réussite paradoxale
des établissements de l'éducation prioritaire**

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement Mme Ludivine Balland, formatrice en sociologie à l'ESPE de Nantes, en tant que directrice de mémoire pour son accompagnement et son aide précieuse.

J'adresse également mes plus sincères remerciements à la direction et aux enseignants de l'école pour leur accueil chaleureux et le temps précieux qu'ils m'ont consacré.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à Antoine Aubert, Marlène Dronne et Adeline Tabareau pour leur soutien dans la rédaction de ce mémoire.

J'exprime ma profonde gratitude à Dominique Amiard, sans qui rien n'aurait été possible.

Enfin, j'adresse ce travail à tous ceux qui m'ont soutenu de près ou de loin, à ma famille et mes amis pour leur soutien moral au cours de ces deux années.

Sommaire

1. Introduction	4
2. Construction de l'objet de recherche	9
2.1 D'une théorie déterministe vers une logique d'acteurs	9
2.1.1 <i>La reproduction scolaire des inégalités sociales : une théorie structuraliste et déterministe</i>	9
2.1.2 <i>Le modèle positiviste de R. Boudon : le choix rationnel des individus</i>	10
2.2 Des pratiques enseignantes déterminantes pour les apprentissages des élèves	11
2.2.1 <i>La sociologie du curriculum</i>	11
2.2.2 <i>Rapport au savoir et rapport à l'école</i>	12
2.2.3 <i>L'interaction enseignant-élève</i>	12
2.3 Des pratiques pédagogiques favorisant les apprentissages des élèves venant de milieux défavorisés	13
2.3.1 <i>Une place forte aux savoirs fondamentaux</i>	14
2.3.2 <i>L'enseignement « explicite », favorable aux acquisitions des plus faibles</i>	16
2.3.3 <i>L'acte pédagogique selon Meirieu</i>	18
2.4 Hypothèses de recherche	19
3. Méthodologie de recueil des données	20
3.1 Terrain de recherche	20
3.1.1 <i>Le quartier Peupliers</i>	20
3.1.2 <i>L'école primaire Paul Cézanne</i>	23
3.1.3 <i>Choix des classes observées</i>	26
3.2 Méthodologie de recueil des données	27
3.2.1 <i>Des outils pour une observation de classe fine</i>	28
3.2.2 <i>L'entretien, un outil complémentaire</i>	32
4. Analyse	33
4.1 Observations	33
4.1.1 <i>Le projet d'école 2015-2018</i>	33
4.1.2 <i>Emplois du temps</i>	33
4.1.3 <i>Observations de classe</i>	35
4.2 Entretiens	39
4.3 Limites et prolongements	44
4.3.1 <i>Difficultés rencontrées</i>	44
4.3.2 <i>Limites de la recherche</i>	45
4.3.3 <i>Prolongements possibles</i>	46
5. Conclusion	48
6. Bibliographie	49
7. Annexes	53

1. Introduction

« En France, les inégalités à l'école se creusent. » Tel est le bilan que dresse, en janvier 2014, le Ministère de l'Éducation Nationale sur sa page internet¹ consacrée aux résultats de l'enquête PISA 2012, publiés en décembre 2013. Et pour cause : selon l'enquête de l'OCDE, la France serait le pays où le milieu social dont est issu l'élève conditionne le plus sa réussite scolaire. Bien que les résultats de cette étude soient à manier avec précaution, ils reflètent la difficulté du système éducatif français à transformer, depuis les années 1970 et l'instauration du collège unique, la démocratisation de l'accès à l'école en démocratisation de la réussite.

Afin de réduire les inégalités sociales et territoriales, Vincent Peillon, alors Ministre de l'Éducation Nationale, a présenté, le 16 janvier 2014, la réforme de l'éducation prioritaire inscrite dans la loi de Refondation de l'École de la République de 2013. S'inscrivant dans la ligne de son prédécesseur Alain Savary trente ans plutôt, V. Peillon a souhaité renforcer une politique éducative qui alloue davantage de moyens aux établissements des milieux socialement défavorisés.

A la rentrée 2013, 17,8% des élèves français étaient dans une école située dans l'éducation prioritaire². En moyenne, dans l'académie de Nantes, 58,1% des élèves des dispositifs ECLAIR entrant en 6^{ème} sont issus de PCS défavorisées, pour 36,0% hors éducation prioritaire³. Ces chiffres illustrent à la fois la part considérable de l'éducation prioritaire en France, mais aussi l'importance de l'écart d'origine sociale entre enfants de l'éducation prioritaire et enfants de l'éducation non prioritaire.

Dans ce contexte pourtant, les évaluations nationales menées par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) soulignent ponctuellement des réussites scolaires supérieures à la moyenne nationale dans certains établissements situés dans l'éducation prioritaire, là où une forme de déterminisme social aurait auguré de résultats plus faibles.

1 Site du Ministère de l'Éducation Nationale, onglet « éducation et inégalités », page « La France dans PISA » <http://www.education.gouv.fr/pisa2012/#education-et-inegalites> consulté le 17/02/2014

2 Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, *Repères pour l'analyse de gestion, Réseaux d'Éducation Prioritaire, Tableau de bord national, Données 2013-2014*, http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2013_2014_education_prioritaire.pdf consulté le 22/02/2014

3 Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, *Repères pour l'analyse de gestion, Réseaux d'Éducation Prioritaire, Académie de Nantes, Données 2013-2014*, http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2013-2014/2013_2014_education_prioritaire_nantes.pdf consulté le 22/04/2015

C'est lors d'un stage en pratique accompagnée d'une durée de 3 semaines que j'ai pu appréhender l'école Paul Cézanne⁴ et découvrir cette spécificité : une situation de « réussite paradoxale » selon les acteurs du terrain.

Pourtant, le terme de « réussite paradoxale » est rarement employé et peu de travaux sont menés quant aux cas de réussite exceptionnels de ces établissements.

En effet, si les parcours atypiques d'élèves sont connus et font l'objet de travaux de recherche depuis une trentaine d'années, les établissements atypiques sont rarement étudiés. Ainsi, des cas de réussite « paradoxale » sont évoqués dans les « transfuges scolaires » du sociologue J.P. Terrail⁵, qui traite des parcours scolaires « atypiques » de certains individus. Il s'agit d'élèves issus de milieux sociaux ouvriers dont les cursus sont minoritaires, présentant des trajectoires scolaires hors-normes. Il est également question de « réussite paradoxale » dans l'ouvrage de B. Castets-Fontaine⁶, qui traite de l'accession aux grandes écoles d'élèves de milieux populaires. Mais là encore, il n'est question que du parcours d'individus et non pas de la réussite inattendue d'une cohorte voire d'un établissement.

A ce jour, seul un travail mené par le Pôle pédagogique de Loire-Atlantique en 2005⁷ mentionne des établissements dits « atypiques », c'est-à-dire en situation de « réussite paradoxale ». Mandatés par le Pôle pédagogique, une équipe composée d'IEN et d'IA-IPR a visité sept écoles de circonscriptions dans lesquelles les résultats des élèves à l'entrée en 6^{ème} étaient particulièrement bons ou, du moins, supérieurs à la moyenne nationale. Loin de vouloir apporter des « conclusions définitives », la synthèse réalisée par J.L. Jaunet, délégué académique à l'action pédagogique et éducative, fait apparaître « quelques éléments pouvant expliquer la réussite des élèves ». Ce travail permet néanmoins d'avancer plusieurs pistes pour comprendre le fonctionnement de ces « écoles de la réussite » : la relation enseignants-parents, le respect des règles de vie, la cohérence de formation dès la maternelle, l'importance de l'activité langagière, un contexte qui donne du sens aux apprentissages, l'individualisation des apprentissages ou encore la liaison CM2-collège.

Ainsi, ce travail de recherche s'inscrit dans un cadre théorique peu référencé, alors que l'éducation prioritaire concerne plus d'un élève sur six en France et que les pratiques enseignantes

4 Le nom de l'école a été modifié.

5 Jean-Pierre Terrail, « De quelques histoires de transfuges scolaires », Société française, 1985, n° 17, 1985, p.34

6 Benjamin Castets-Fontaine, Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires », Bruxelles : InterCommunications et EME, coll. « Proximités-Sociologie », 2011, 258 pages

7 Réussite paradoxale, observation d'IEN et IA-IPR dans quatre circonscriptions atypiques en français et mathématiques, Site de l'Espace Pédagogique de l'académie de Nantes, http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.util.LectureFichiergw?ID_FICHIER=1424145645253 consulté le 12/12/2013

sont déterminantes dans la réussite des élèves.

L'école primaire publique Paul Cézanne fait partie du Réseau Ambition Réussite (RAR) et a intégré en 2011 le dispositif Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite (ÉCLAIR) dont le but est de « faciliter la réussite de chacun et d'améliorer la vie scolaire », « développer l'ambition pour tous » et « renforcer la stabilité des équipes »⁸.

A partir de la rentrée 2015, l'école intégrera le programme Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé (REP+)⁹ issu de la refondation de l'éducation prioritaire. Ce nouveau dispositif, qui inclut 1089 réseaux dont 739 en REP et 350 en REP+¹⁰, s'appuie sur de nouveaux découpages territoriaux qui prennent en compte des indicateurs sociaux et économiques actualisés. Si les REP concernent les établissements scolaires (écoles ou collèges) présentant des difficultés sociales plus importantes que celles des établissements hors éducation prioritaire, les REP+ regroupent les établissements pour lesquels les difficultés sociales ont la plus forte incidence dans la réussite scolaire des élèves.

Afin de dresser une nouvelle carte de l'éducation prioritaire dans l'optique d'aller vers une meilleure justice sociale, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) a mis au point un indicateur appelé « indice social »¹¹ s'appuyant sur quatre paramètres : le taux de PCS défavorisées, le taux d'élèves boursiers, le taux d'élèves résidant en Zone Urbaine Sensible (ZUS), le taux d'élèves en retard à leur arrivée en 6^{ème}.

Ainsi, à Paul Cézanne comme dans les établissements du réseau d'éducation prioritaire auquel l'école appartient, les résultats des élèves aux évaluations nationales concordent dans l'ensemble avec les moyennes nationales. Les acteurs indiquent par ailleurs que beaucoup d'élèves sont concentrés dans la moyenne des résultats, mais qu'une proportion plus importante qu'au niveau national se situe dans la moyenne haute. Autrement dit, ils affirment que l'hétérogénéité persiste mais elle a tendance à « tirer » les élèves vers le haut.

La comparaison que nous avons réalisé entre les résultats de l'école (années 2010 et 2011, niveaux CE1 et CM2) et les résultats nationaux (voir annexe 1) montrent en effet, de façon ponctuelle, des réussites exceptionnelles au regard des statistiques nationales. C'est notamment le cas des élèves de CE1 en 2010, qui présentent des taux d'acquis bons ou très solides nettement supérieurs aux taux

8 Site du Ministère de l'Éducation Nationale, onglet « le système éducatif », page « Le programme Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite » consulté le 06/12/2013

<http://www.education.gouv.fr/cid52765/le-programme-clair-pour-les-colleges-et-lycees.html>

9 Site du Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel n°6 du 6 février 2015

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=31763 consulté le 24/02/2015

10 Site du Gouvernement, onglet « Les actions », page « La lutte contre les inégalités sociales »

<http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires> consulté le 21/04/2015

11 Site du Ministère de l'Éducation Nationale, page « La nouvelle répartition académique de l'éducation prioritaire »

<http://www.education.gouv.fr/cid82342/la-nouvelle-repartition-academique-de-l-education-prioritaire.html>

consulté le 21/04/2015

nationaux (respectivement 93% et 75% en français ; 96% et 74% en mathématiques) soit un différentiel de 40 points cumulés. Pour autant, les résultats des élèves de CM2 la même année sont inférieurs aux moyennes nationales, avec une forte dispersion des résultats (différentiel de -22). Il apparaît ici que les résultats décrits comme « exceptionnels » par les acteurs de l'institution le sont également dans leur régularité : en 2011, les résultats des CE1 sont cette fois inférieurs à la moyenne nationale (-12) tandis que ceux des CM2 quasi-identiques (-1) : la variabilité des résultats est donc importante d'une classe à l'autre et d'une année à l'autre.

En somme, la synthèse générale réalisée (voir annexe 2), qui mesure la différence de résultats entre l'école et l'échelon national pour les années 2010-2011, niveaux CE1 et CM2 confondus, laisse percevoir un écart minime entre résultats de l'école et résultats nationaux, l'école présentant des résultats très légèrement supérieurs.

On remarque toutefois que le faible échantillon d'élèves sur lequel porte cette synthèse (77 élèves) ne peut nous garantir une grande précision. De plus, si les procédures pour évaluer les résultats des élèves sont uniformes (évaluations très normées, faible marge d'interprétation des réponses aux questions), on ne connaît pas les conditions dans lesquelles ont été passées ces évaluations, ni quelle part de liberté peuvent s'être autorisés certains enseignants (étayage des consignes, aides, etc.).

On peut toutefois considérer que les élèves de l'école sont globalement à la hauteur des moyennes nationales, et on constate que certaines cohortes d'élèves présentent ponctuellement des résultats exceptionnellement élevés. Il s'agit donc d'une école dont les résultats des élèves aux évaluations nationales sont corrects, alors que sa situation sociologique et son caractère prioritaire auraient présagé de résultats plus faibles.

Ainsi, comment les pratiques pédagogiques des enseignants participent-elles à la réussite socialement inattendue des élèves d'une école appartenant à un réseau d'éducation prioritaire ?

Les pratiques pédagogiques des enseignants sont entendues ici comme tous les actes observables, en situation de classe et en dehors (réunions de concertation, organisation matérielle de la classe, etc.), mais également toutes les prises de décisions – conscientes ou inconscientes – dont relèvent les choix pédagogiques des enseignants.

On considère la réussite des élèves « inattendue » dans la mesure où, habituellement, l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire est statistiquement corrélée à des résultats plus faibles que la moyenne hors éducation prioritaire.

L'objet de la partie qui suit est de présenter synthétiquement le cadre théorique et les travaux de recherche déjà réalisés sur le sujet (2.), tandis que les suivantes permettront respectivement d'explicitier la méthodologie de recueil des données (3.) puis de les analyser (4.).

2. Construction de l'objet de recherche

2.1 D'une théorie déterministe vers une logique d'acteurs

La question des inégalités de réussite scolaire n'est pas récente. Question-clé dans les années 70, elle fait l'objet d'une controverse théorique entre conflictualistes et externalistes. Les sociologues conflictualistes considèrent que l'école est en cause dans la production des inégalités scolaires : ainsi, si Bourdieu considère l'école comme une instance de reproduction des inégalités sociales, la théorie de la correspondance de Baudelot et Establet dénonce même l'école comme un appareil idéologique. Au contraire, les externalistes relativisent le rôle de l'école : la théorie néo-individualiste de Boudon souligne des choix individuels et rationnels, tandis que les culturalistes expliquent les inégalités scolaires par l'existence de subcultures de classes. Si ces courants représentent différentes visions de la société, desquelles découlent des résultats différents, les auteurs de ces théories s'accordent sur un point : les inégalités scolaires persistent, « les carrières scolaires demeurent fortement contrastées ».¹²

2.1.1 La reproduction scolaire des inégalités sociales : une théorie structuraliste et déterministe

La thèse que développent P. Bourdieu et J.C. Passeron dans les années 60 et 70 s'inscrit, dans la lignée d'Émile Durkheim, dans une sociologie partiellement holiste (le tout primant sur les parties) : ils entreprennent de montrer, au niveau macrosociologique, en s'appuyant sur des études statistiques, le rôle actif de l'école dans la construction des mécanismes. Leur premier ouvrage, *Les Héritiers*¹³, en 1964, est le premier qui s'intéresse à cette problématique nouvelle, quelques années seulement après la réforme Berthoin de 1959 et le début de la démocratisation de l'accès à l'école.

La théorie de la reproduction met en avant deux principales fonctions de l'école : une fonction de sélection sociale (il s'agirait de la face cachée de la sélection « au mérite »), ainsi qu'une fonction de légitimation (l'école rend légitime la sélection sociale en la déguisant en sélection au mérite). S'appuyant sur des chiffres statistiques montrant qu'une explication par le capital économique est insuffisante – les enfants d'enseignants réussissant mieux scolairement que certains enfants de cadres – Bourdieu explique notamment ces inégalités sociales devant l'école

12 Jean-Manuel De Queiroz, *L'école et ses sociologies*, Paris : Armand Colin, 2006 (1995), p. 18

13 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Minuit, coll. « Le sens commun », 1964, 192 pages

par le capital culturel, c'est-à-dire les ressources des individus, qu'il distingue selon trois états : l'état incorporé, correspondant à l'habitus, acquis au cours de la socialisation, c'est-à-dire des façons de penser, de percevoir et d'agir ; l'état objectivé : la culture dans sa forme matérielle (possession de livres, aide des parents, etc...) ; l'état institutionnalisé (les diplômes). De plus, Bourdieu affirme qu'il existe un différentiel de distance à la culture scolaire entre les individus, la culture populaire étant plus éloignée des attentes de l'école que la culture bourgeoise intellectuelle. Ainsi, en soulignant le poids de l'héritage culturel familial et en avançant les principes de « non-conscience » et d'« illusion de la transparence »¹⁴, Bourdieu met en lumière certaines logiques sociales pour mieux les combattre : « la sociologie est un sport de combat »¹⁵.

2.1.2 Le modèle positiviste de R. Boudon : le choix rationnel des individus

*L'inégalité des chances*¹⁶, publié par R. Boudon en 1973, s'inscrit dans une sociologie néo-individualiste en rupture avec le modèle reproductionniste. S'il s'accorde avec Bourdieu pour reconnaître qu'il existe au niveau macrosociologique une condition sociale qui limite la mobilité sociale, Boudon souligne toutefois le choix rationnel des individus. Lorsque Bourdieu utilise le terme « agents » pour indiquer que les individus sont autant agis qu'ils n'agissent, Boudon souligne le rôle actif des individus dans la construction de leur avenir : ce sont des acteurs qui ont conscience des contraintes et des réalités, pouvant donc transcender leur destin par le choix.

Selon lui, l'origine sociale et l'école interagissent mais n'expliquent pas tous les parcours : ainsi, certains individus d'origine modeste peuvent réussir à condition d'avoir fait un choix, avoir pris une décision à un certain moment. Pour appuyer ce modèle, Boudon explique que les individus font un calcul selon trois paramètres : le risque (variable selon la réussite scolaire), le coût (relatif selon l'origine sociale), et le bénéfice (envisagé). Il explique alors la reproduction par un choix conditionné : chaque individu se comporte « de manière à choisir la combinaison coût-risque-bénéfice la plus utile »¹⁷, mais tous les individus ne sont pas égaux devant le rapport coût/risque/bénéfice, ils sont donc inégaux devant les choix.

Ainsi, dans un contexte sociologique qui cherche à déterminer les facteurs explicatifs des inégalités de réussite scolaire, la théorie de la reproduction s'avère être statistiquement vérifiable. Pourtant, la théorie de l'individualisme méthodologique de Boudon souligne que dans une société

14 Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboderon & Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, New-York : Mouton de Gruyter, 2005 (1968), pp. 29-34

15 Pierre Carles, *La sociologie est un sport de combat* [DVD, (2h26)], film documentaire, 2001

16 Raymond Boudon, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Hachette, 1984 (1973), p. 118

17 *Ibid.*, p. 73

inégal, les individus ont quand même du pouvoir. Cela permet de mieux comprendre des cas exceptionnels de réussite d'individus dont les conditions initiales n'étaient pourtant pas favorables : ces situations paradoxales et atypiques que J.P. Terrail appelle des « transfuges scolaires »¹⁸.

2.2 Des pratiques enseignantes déterminantes pour les apprentissages des élèves

Les théories précédemment énoncées constituent des paradigmes permettant une première approche des inégalités scolaires, mais sont limitées dans la mesure où elles n'expliquent pas en détail les mécanismes. Les années 70 et 80 sont marquées par de nouveaux travaux qui élargissent le champ de recherche à l'ensemble des acteurs de l'école, cherchant à comprendre les processus internes à l'institution, notamment l'interaction pédagogique enseignant-élève. Il s'agit à la fois de comprendre le rapport qu'entretiennent les élèves au savoir et à l'école, mais également de montrer en quoi les pratiques enseignantes sont déterminantes dans la construction des apprentissages des élèves.

2.2.1 La sociologie du curriculum

Les premières questions que se posent les sociologues dans les années 70 sont relatives à ce qui se passe à l'intérieur de l'institution scolaire : qu'est-ce qui y est transmis et comment apprend-on ? Ce que les anglais appellent le curriculum¹⁹ regroupe à la fois les contenus d'enseignement, c'est-à-dire la didactisation du savoir, mais aussi la manière dont ils sont enseignés, les modalités pédagogiques. Pour les sociologues, le curriculum dépend donc d'une conception du savoir propre à un état des connaissances donné et à une forme sociale à un moment donné.

Distinguant le curriculum prescrit (programmes officiels) du curriculum réel (mise en pratique de ces prescriptions), puis le curriculum formel (ce qui est explicitement visé) du curriculum caché (ce qui est transmis par l'école sans être officiellement visé), certains sociologues affirment que le curriculum participe à la fabrication (différenciée) des élèves. Ainsi, Bourdieu et Passeron rapprochent le curriculum caché de ce qu'ils appellent des dispositions (manières de penser et d'agir) indispensables à la réussite mais qui sont l'apanage des classes à fort capital culturel. Ce serait donc un dispositif de différenciation sociale, un moyen culturel de légitimer les hiérarchies sociales.

18 Jean-Pierre Terrail, *op. cit.*, p.34

19 Philippe Perrenoud, « Le curriculum, le réel, le caché », in HOUSSAYE, J. (dir), *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993, pp. 61-76

Cette sociologie du curriculum n'est pas sans conséquences pour l'activité de l'enseignant : les travaux de Basil Bernstein sur les codes langagiers²⁰ complètent cette approche en révélant qu'il existe un code élaboré (celui de l'école) auquel s'oppose un code restreint. Ainsi, Bernstein met en lumière le rôle actif de l'enseignant, dont le langage peut être vecteur d'un différentiel de culture. De même, l'enseignant peut favoriser différemment les classes sociales selon qu'il mette en place une pédagogie visible (contenus classés) ou invisible (contenus peu classés).

2.2.2 Rapport au savoir et rapport à l'école

Afin de mieux comprendre la problématique de l'échec scolaire en France dans les années 80, E. Bautier, B. Charlot et J.Y. Rochex, du groupe ESCOL, se penchent sur la question du rapport au savoir des écoliers²¹. Ce rapport au savoir constitue, pour Bautier et Rochex, une forme de construction identitaire qui peut expliquer certains parcours d'élèves.

La question du sens (quel sens ça a pour un élève d'aller à l'école ?) permet au groupe de distinguer deux types de mobilisation des élèves²² : la mobilisation sur l'école (rapport affectif à l'école qui ne passe pas par le savoir) et la mobilisation à l'école (pour le savoir scolaire). Le rôle de l'enseignant est donc de faire passer l'élève d'une mobilisation sur l'école à une mobilisation à l'école.

Pour cela, il est nécessaire de comprendre comment l'élève apprend. Charlot distingue trois processus épistémiques²³ : l'imbrication du « je » dans l'action (apprendre, c'est s'investir dans l'action d'apprentissage) ; le processus de distanciation (apprendre, c'est réfléchir et s'éduquer, se construire par le savoir scolaire) ; l'objectivation – dénomination (apprendre, c'est construire et s'approprier un savoir énonçable). La tâche de l'enseignant serait donc de jouer habilement de ces trois processus pour amener progressivement l'élève sur le troisième processus épistémique, sans toutefois l'enfermer uniquement dans ce dernier.

2.2.3 L'interaction enseignant-élève

La théorie de Rosenthal et Jacobson s'intéresse aux effets de l'interaction enseignant-élève sur la réussite scolaire²⁴. Grâce à une expérience célèbre, ils mettent en exergue l'effet Pygmalion,

20 Basil Bernstein, *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Éditions de Minuit, 1975, pp.191-222

21 Élisabeth Bautier, Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex, « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », in Agnès Van Zanten (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La découverte, 2000, pp. 179-188

22 Bernard Charlot, « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue », in *Sociétés contemporaines* (IRESCO-CNRS), n°11-12, 1992, pp. 119-147

23 *Id.*, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : éditions Anthropos, 2002 (1997), p. 80

24 Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, « Représentations interpersonnelles et prophéties autoréalisatrices », in *Pygmalion à l'école - L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Paris : Casterman, 1971, p. 245

un effet de prédiction autoréalisateur de la réussite des élèves : l'enseignant, à partir des informations dites de première main (interactions en classe) et de deuxième main (discours d'autres personnes, résultats de tests, etc...), se construit une représentation de l'élève qui va modifier ses attentes vis-à-vis de l'élève. Cet effet d'étiquetage enferme l'élève dans le rôle que l'enseignant lui a assigné, ce qui entraîne une modification de son comportement, qui confirme alors le statut assigné. Rosenthal et Jacobson montrent en quoi l'école et les enseignants ont un poids considérable dans la construction identitaire des élèves²⁵. Or, si l'enseignant a conscience de ces mécanismes, il peut les combattre, ou du moins essayer de les limiter.

Les travaux de P. Bressoux mettent quant à eux en évidence des effets de contexte²⁶ : d'abord, l'effet-maître, c'est-à-dire le fait que certains enseignants permettent de meilleures acquisitions aux élèves que d'autres. Cet effet partiel, qui ne fait qu'atténuer les différences dues aux origines sociales, est particulièrement important lors des apprentissages fondamentaux, notamment en classe de CP et CE1. Bressoux élargit ce phénomène à la classe et à l'établissement (il parle alors d'effet-classe et d'effet-établissement), dont les conditions peuvent être plus ou moins propices à la réussite.

En somme, l'enseignant véhicule (de manière volontaire ou non) un certain nombre de messages plus ou moins explicites qui participent à la construction identitaire des élèves, donc à leur rapport à l'école et au savoir, ce qui influe sur leur réussite. Il est important que les enseignants soient conscients de ces phénomènes pour mettre en place des pratiques favorisant la réussite de chacun.

2.3 Des pratiques pédagogiques favorisant les apprentissages des élèves venant de milieux défavorisés

Si les pratiques pédagogiques des enseignants s'avèrent avoir un rôle important dans la réussite des élèves, il apparaît que leur poids est d'autant plus déterminant lorsqu'il s'agit d'élèves issus de milieux défavorisés. De plus, si l'on se réfère à une étude de P. Bressoux en 1995, il apparaît que les élèves les plus faibles sont les plus sensibles aux effets-école : « Notons que ces 'effets école' sont plus marqués chez les élèves les plus faibles (ils sont deux fois plus forts que pour la moyenne des élèves), alors qu'à l'inverse, ils sont de peu d'importance sur les élèves les plus forts, dont les progressions sont peu affectées par le contexte. »²⁷

25 Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, *op. cit.*, pp. 245-255

26 Pascal Bressoux, *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, Revue française de pédagogie, n°108, 1994, pp. 91-137

27 Marie Duru-Bellat, « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 23(2), 2001, p.321-335

Il apparaît également que, sur une année scolaire, le poids de l'école fréquentée est plus important que l'origine sociale des élèves (même si le caractère cumulatif de l'origine sociale sur plusieurs années l'emporte par la suite sur l'effet-maître ou l'effet-établissement).

Ainsi, les travaux de Marc Durand ont permis de mettre en exergue un certain nombre de composantes de l'action éducative des écoles qui participent à un effet-établissement²⁸ :

- « - L'aide et la participation de l'état et des collectivités locales
- L'investissement des parents
- La coordination et cohésion de l'équipe éducative
- L'investissement du chef d'établissement et de l'équipe administrative en direction de la qualité de l'enseignement
- La clarté et l'explicitation des objectifs éducatifs
- La coordination, et l'explicitation des règles collectives d'ordre et de discipline
- La flexibilité, structuration et opérationnalisation des programmes et du projet d'établissement
- L'évaluation et le pilotage des progrès des élèves
- La valorisation de la réussite scolaire et des progrès d'apprentissage
- Le temps d'apprentissage en fonction du type de pédagogie mise en œuvre. »

Toutefois, la plupart des études²⁹ montrent que les écarts d'acquisition des élèves relèvent davantage de l'effet-classe (dont l'effet-maître est le principal facteur) qui représente 10 à 20% de la variance, que de l'effet-école, estimé à environ 4% à 5%.

C'est pourquoi, au regard de ces chiffres et de la complexité que nécessiterait la mise en œuvre d'une étude systémique au sein d'un établissement scolaire, notre recherche prendra en compte le fait qu'un effet-établissement a été identifié mais il nous apparaît plus justifié de traiter spécifiquement de l'effet-maître, pour lequel le recueil de données s'avère plus accessible.

2.3.1 Une place forte aux savoirs fondamentaux

Travaillant sur les facteurs d'efficacité des établissements performants, Grisay souligne que les enseignants performants privilégient les apprentissages fondamentaux³⁰. Il apparaît donc que le cycle de apprentissages fondamentaux (cycle 2, soit les classes de CP et de CE1) est déterminant dans les acquisitions des élèves, et qu'au delà, les enseignants de cycle 3 accordent également une place importante aux domaines d'apprentissage dits fondamentaux (maîtrise de la langue et

28 Frédéric Coche, Sabine Kahn, François Robin, *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, Université Libre de Bruxelles, pp. 5-6
<http://www.ulb.ac.be/facs/sse/img/pratiques.pdf> consulté le 23/04/2015

29 *Ibid.*, p. 7

30 Aletta Grisay, « Réflexions sur l'effet-école », in Gérard Figari, Lucie Mottier Lopez (dir.), *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris : l'Harmattan, 2006, pp.34-43

mathématiques principalement).

Ainsi, d'autres travaux viennent confirmer et compléter les propos de Grisay :

« Les enseignants les plus efficaces estiment que les apprentissages de base constituent la première priorité. C'est seulement si et quand ces premiers apprentissages sont maîtrisés que d'autres apprentissages peuvent être escomptés. »³¹

Les travaux de P. Bressoux quant à l'utilisation du temps scolaire³² sont à ce titre frappants. Considérant uniquement le temps disponible pour le travail en classe, à savoir « la durée écoulée entre l'heure d'entrée et l'heure de sortie de la classe, défalquée des périodes de non-travail (temps de mise en route, temps de récréation, temps informel, temps de transition entre activités et temps de préparation à la sortie) », il décompte en moyenne chaque jour quatre heures réellement disponibles pour le travail en classe, dont deux consacrées au français et une aux mathématiques. Ce qui est également marquant, c'est la variabilité des pratiques d'une classe à l'autre, soulignée par des écarts-types très élevés. Ainsi, le temps moyen disponible pour le travail en classe présente des valeurs extrêmes allant de trois heures quinze à quasiment cinq heures. Dans le détail des disciplines, c'est précisément en français et en mathématiques que les écarts relevés s'avèrent être les plus importants. Il résulte que le temps consacré à l'enseignement du français peut être 4 fois plus élevé dans certaines classes que dans d'autres. En mathématiques, le rapport reste important puisqu'il s'élève à 3,3.

Ces résultats montrent que l'enseignant, bien que soumis à un certain nombre de prescriptions (programmes, hiérarchie) et de contraintes (élèves, parents, collègues), dispose d'une marge de manœuvre conséquente au sein de sa classe. Cela démontre également que le curriculum prescrit (prescriptions officielles : programmes, circulaires) diffère de façon non négligeable du curriculum réel (mise en pratique de ces prescriptions). Il souligne d'ailleurs que cette marge de manœuvre est favorisée par l'absence d'une proximité et d'une présence régulière de la hiérarchie, contrairement au système éducatif anglo-saxon dans lequel le directeur d'établissement est également le supérieur direct des enseignants³³.

Bressoux indique en outre qu'une partie de l'effet-maître réside probablement dans cet usage du

31 A. Molnar, P. Smith, J. Zahorik, A. Halbacha, K. Ehrke, L.M. Hoffman, B. Cross, Evaluation Results of the Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program, Center for Education Research, Analysis and Innovation (CERAI). SAGE Evaluation Team School of Education University of Wisconsin-Milwaukee, 2001, Cité par Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier, « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue Française de Pédagogie* n°150, 2005 (p. 123)

32 Pascal Bressoux, « Chapitre 10. Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe », in Thérèse Nault et Jacques Fijalkow (dir), *La gestion de la classe*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2002, pp. 199-214

33 *Ibid.*

temps scolaire laissé à l'appréciation des enseignants. Il prend toutefois le soin de souligner que cet usage différentiel du temps n'est pas nécessairement le fruit d'une volonté consciente de l'enseignant, celui-ci ne maîtrisant pas tous les effets de ses choix pédagogiques.

2.3.2 L'enseignement « explicite », favorable aux acquisitions des plus faibles

De nombreux travaux de recherche soulignent que des méthodes d'enseignement structurées et directives, comme l'enseignement explicite, produisent des résultats supérieurs aux méthodes d'enseignement implicites, généralement moins structurées, notamment pour les élèves provenant de milieux défavorisés³⁴. De plus, il apparaît que la réduction du nombre d'élèves par classe n'est efficace que si les enseignants ont recours à ce type de pédagogie (Bissonnette et al., p. 106).

Ce qui est appelé « enseignement structuré et directif » ou encore « enseignement explicite » ne correspond pas à un modèle unique d'enseignement, qui serait défini a priori en référence à des modèles d'apprentissage, mais renvoie davantage à des résultats empiriques de stratégies pédagogiques présentant des similitudes quant aux principes pédagogiques mis en œuvre. Ce type d'enseignement fait appel à une démarche dans laquelle le rôle de l'enseignant est prépondérant, guidant les élèves du plus simple vers le plus complexe : « de manière générale, l'enseignement doit procéder de l'élémentaire à l'élaboré plutôt que l'inverse »³⁵. Comme l'indique P. Bressoux³⁶, dans cette démarche l'enseignant choisit des objectifs d'apprentissage de telle sorte que l'attention des élèves est focalisée sur les notions essentielles : on ne vise pas l'exhaustivité des apprentissages, mais l'acquisition d'un minimum commun.

Le processus d'enseignement se traduit en trois phases³⁷ : en premier lieu, l'enseignant fait découvrir aux élèves la notion à acquérir lors d'un temps suffisamment important. La deuxième phase correspond à un temps de manipulation par l'élève, au sein du groupe classe ou de petits groupes. Dans tous les cas, il s'agit de phases de pratiques réalisées en collectif, dirigées par l'enseignant. Enfin, et seulement lorsque les deux premières phases ont été suffisamment travaillées et que la notion semble suffisamment maîtrisée, l'élève est mis en situation de pratique autonome par des exercices individuels. De fréquentes révisions de la leçon (sur plusieurs jours voire semaines) permettent à l'élève d'automatiser la compétence travaillée.

34 Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier, « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue Française de Pédagogie* n°150, 2005, 141 pages

35 Ballan, Bismut, Connes, Demailly, Laforgue, Lelong et Serre, 2004
Cité par Bissonnette et al. (p.106)

36 Bianco Maryse, Bressoux Pascal, « Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? », in Xavier Dumay, Vincent Dupriez. (dir), *L'efficacité dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 2009, 292 pages

37 Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier, *op. cit.*, pp. 109-112

Ainsi, une méga-analyse réalisée par la Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage³⁸ souligne qu'un enseignement structuré et directif, reprenant les stratégies d'enseignement explicite, permet de favoriser l'apprentissage des disciplines de base (lecture, écriture, mathématiques) auprès des élèves en difficulté.

Ces résultats convergent avec les travaux de Bernstein concernant le type de pédagogie adoptée par les enseignants. Ainsi, il a été prouvé que les pédagogies visibles sont plus efficaces que les pédagogies invisibles pour les enfants de milieux sociaux défavorisés ; et inversement (les enfants issus de milieux favorisés étant plus à même de décoder les implicites des pédagogies invisibles). Ainsi, comme le souligne Roger Establet³⁹ :

Tous les résultats sont convergents. Ce sont les pédagogies qui définissent le plus explicitement les savoirs pertinents (classification) et qui font connaître le plus explicitement les performances attendues de l'élève (cadrage) qui permettent aux enfants des classes défavorisées de réussir.

Dans cette perspective, un tableau regroupant les principales caractéristiques des deux types de pédagogies peut être construit :

Pédagogie visible	Pédagogie invisible
Contenus scolaires classés	Contenus scolaires peu classés
Apprentissages découpés	Apprentissages globalisés
Relation pédagogique cadrée	Peu de cadrage
Explicitation des critères d'évaluation	Critères d'évaluation implicites (pas de note, pas de classement des élèves)
Spécificités de chaque enfant peu visibles, peu de différenciation pédagogique	Prise en compte des individualités dans l'optique d'une différenciation pédagogique

Les méthodes d'enseignement explicite s'opposent ainsi à un enseignement dans lequel les procédures doivent être uniquement découvertes par les élèves, avec une faible guidance du maître. P. Bressoux s'étonne ainsi des « injonctions en faveur des démarches d'investigation »⁴⁰ qui selon lui « risquent fort de se révéler contre-productives si elles ne sont pas accompagnées de

38 Steve Bissonnette, Mario Richard, Clermont Gauthier et Carl Bouchard, « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, 2010, volume 3, article 1

39 Roger Establet, « La présence très actuelle de Basil Bernstein dans la sociologie française de l'éducation », in Daniel Frandji, Philippe Vitale, *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2008, p. 48

40 Bressoux Pascal, « Chapitre 15. Effet-maître et pratiques de classe », in Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Apprendre », 2011, p.221

phases très explicites des notions à acquérir ». En effet, une telle dérive de la démarche d'investigation se rapprocherait d'une pédagogie de type invisible.

Toutefois, il ne s'agit pas non plus de remettre en cause les modèles constructivistes, mais de leur accorder une importance seulement lorsque les apprentissages de base sont acquis :

« L'enseignement par l'expérience n'est pas négligé par les enseignants les plus efficaces, mais ils considèrent que cet enseignement est plus efficace une fois que les élèves ont maîtrisé les apprentissages fondamentaux. » (Molnar et al. 2011, p.123)

2.3.3 L'acte pédagogique selon Meirieu

Le chercheur et spécialiste des Sciences de l'Éducation Philippe Meirieu exprime l'acte pédagogique au travers d'une triple préoccupation : être pédagogue, c'est selon lui : « mobiliser les élèves, structurer les savoirs, et accompagner les parcours »⁴¹.

Mobiliser les élèves, explique-t-il, c'est leur permettre de s'engager dans un apprentissage en stimulant leur intelligence et leur curiosité. Il s'agit de la fonction de dynamisation de la classe, sans laquelle les élèves ne peuvent s'inscrire dans une démarche volontaire d'apprendre.

Structurer les savoirs, c'est « organiser ce qui a été découvert ». Il précise que les savoirs ne prennent sens que les uns par rapport aux autres, et que les moments de découverte, certes indispensables, ne suffisent pas pour permettre aux élèves de construire le sens. Insistant sur le rôle de l'enseignant, qui doit formaliser le savoir avec grande rigueur, il explique que la structuration doit d'abord passer par une phase d'institutionnalisation puis par des exercices d'entraînement, de mémorisation et de systématisation.

Enfin, accompagner les parcours, c'est prendre en compte l'individualité de l'élève, car tous sont différents. En effet, comme l'affirme Bernard Rey, « toute classe est toujours hétérogène »⁴². Il s'agit donc pour Meirieu de permettre à l'élève de trouver la meilleure stratégie d'apprentissage, celle qui convient le mieux à ses potentialités et à ses besoins. Accompagner les individus, c'est aider chacun à « surmonter les obstacles, à piloter, à sa manière et de la façon la plus efficace, ses propres apprentissages ».

Ainsi, si l'on met le discours de Philippe Meirieu en perspective des travaux de Bernstein et de l'analyse des méthodes d'enseignement « explicite », le moment clé dans la construction des

41 Philippe Meirieu, *L'acte pédagogique*, vidéo France TV Éducation, coll. « Curiosphère », <http://education.francetv.fr/scolarité/video/philippe-meirieu-l-acte-pedagogique> consulté le 23/04/2015

42 REY, B., *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris : ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1998, 216 pages

apprentissages semble être la phase de structuration des savoirs. Il serait erroné d'affirmer que la mobilisation des élèves soit inutile (au contraire, il s'agit d'un indispensable pré-requis), ni même que l'accompagnement des parcours soit négligeable, mais il apparaît que c'est lors de la construction même des savoirs que se cristallise le cœur du processus d'enseignement-apprentissage pour les enfants de milieux défavorisés, et où le rôle de l'enseignant est prépondérant.

2.4 Hypothèses de recherche

L'objectif de ce travail de recherche est donc de déterminer et d'expliquer les déterminants de la réussite de l'école Paul Cézanne, située en zone d'éducation prioritaire. Une explication externaliste paraissant peu probable à cette échelle (exemple : familles à fort capital culturel, rapport intrinsèque au savoir, etc...), on privilégiera une approche interne à l'école, centrée sur le rôle déterminant des professeurs des écoles (effet-maître).

Ainsi, comment les pratiques pédagogiques des enseignants participent-elles à la réussite inopinée des élèves d'une école appartenant à un réseau d'éducation prioritaire ?

Si toutes les pistes de réponse ne peuvent être envisagées, on peut tout de même émettre des hypothèses que la démarche de recherche permettra de confirmer ou d'infirmer :

- Une priorité donnée aux savoirs fondamentaux (langage oral, lecture, écriture, mathématiques) (1)
- Des pédagogies visibles et explicites, associées à des objectifs focalisés sur les notions essentielles. (2)

3. Méthodologie de recueil des données

Cette partie vise à expliciter le travail de réflexion autour de la réalisation de l'enquête empirique. Il s'agit donc de définir à la fois le terrain de recherche (ses caractéristiques), la méthode de recueil de données (technique d'enquête envisagée, type de données recueillies) et les modalités de traitement de ces données.

3.1 Terrain de recherche

L'école primaire Paul Cézanne est située dans les quartiers Nord d'une agglomération de la région Pays de la Loire. Son périmètre scolaire s'inscrit dans les limites communales de la ville-centre, à proximité d'une commune de banlieue (définitions INSEE⁴³).

L'objet de cette partie est de réaliser une sociographie de l'école et du quartier dans lequel est implanté son périmètre scolaire, afin de pouvoir s'appuyer sur des éléments empiriques les plus précis possibles dans le cadre de notre analyse.

3.1.1 Le quartier Peupliers⁴⁴

Le micro-quartier Peupliers – E. Foucault

Selon les zonages IRIS (Îlots Regroupés pour l'Information Statistique) réalisés par l'INSEE, le périmètre scolaire de l'école Paul Cézanne⁴⁵ s'inscrit en totalité dans les quartiers Nord de sa commune.

Au sein des quartiers Nord, l'école se situe dans le micro-quartier Peupliers – E. Foucault. Toutefois, le périmètre scolaire ne comprend qu'une partie de ce micro-quartier (53% environ⁴⁶, voir annexe 3). L'autre partie du micro-quartier (47% environ) est inclus dans le périmètre scolaire de trois autres écoles.

Les quartiers Nord dans le cadre de la politique de la ville

En outre, les quartiers Nord font l'objet de classifications dans le cadre de la politique de la ville.

43 INSEE, Définitions et méthodes :

Communauté d'agglomération : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/communaute-d-agglomeration.htm>

Banlieue : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/banlieue.htm>

44 Les noms de quartiers ont été modifiés.

45 Données fournies par la commune de l'école, consultées le 05/04/2015.

46 Estimation réalisée avec le logiciel *Mesurim*. Marge d'erreur : +/- 5%

Ainsi, la classification de quatre micro-quartiers des quartiers Nord (dont le micro-quartier *Peupliers – E. Foucault*) en Zone Urbaine Sensible (ZUS) souligne les difficultés rencontrées par les habitants de ce territoire. En effet, définies dans la loi de novembre 1996, les ZUS sont « caractérisées par la présence de grands ensembles ou de quartiers d'habitat dégradé et par un déséquilibre accentué entre l'habitat et l'emploi »⁴⁷. La ZUS Nord a pu faire également l'objet d'une classification Zone de Redynamisation Urbaine (ZRU), lesquelles sont caractérisées par une population jeune, un taux de chômage élevé, une large proportion de personnes sorties du système scolaire sans diplôme et un faible potentiel fiscal⁴⁸.

Depuis le 1^{er} janvier 2015, les ZUS, ZRU et ZFU (Zones Franches Urbaines) ont disparu au profit d'une politique de la ville basée sur les Quartiers Prioritaires de la Ville (QP ou QPV). Ce nouveau découpage, qui s'appuie sur des données actualisées, se révèle plus fin et plus précis pour prendre en compte les « quartiers situés en territoire urbain et caractérisés par un nombre minimal d'habitants et un écart de développement économique et social apprécié par un critère de revenu des habitants »⁴⁹.

Ainsi, ce découpage ne prend pas en compte les micro-quartiers définis par les IRIS, le périmètre des Quartiers Prioritaires étant établi par le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires en fonction des Revenus Fiscaux Localisés des Ménages pour 2011 (RFL/RFM, données INSEE). Il en résulte que le Quartier Prioritaire *A. Burel – Peupliers* intègre à la fois une partie du micro-quartier *Peupliers – E. Foucault* et une partie du micro-quartier *A. Burel* (voir annexe 4). En somme, 57% de la surface totale du Quartier Prioritaire intègre le périmètre scolaire de l'école Paul Cézanne⁵⁰ (voir annexe 5).

Le périmètre scolaire de l'école Paul Cézanne et l'exploitation des données de quartiers

Il en résulte que le périmètre scolaire de l'école Paul Cézanne ne concorde exactement ni avec celui du micro-quartier *Peupliers – E. Foucault*, ni avec celui du Quartier Prioritaire *A. Burel – Peupliers* (voir annexe 6). Toutefois, une frange majoritaire de ces territoires (respectivement 53% et 57%) se situent dans le périmètre de l'école. De plus, on constate des régularités statistiques entre ces différents micro-quartiers.

47 Legifrance, *Loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire*, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005617704> consulté le 21/04/2015

48 Legifrance, *Loi n° 95-115 du 4 février 1995 d'orientation pour l'aménagement et le développement du territoire*, <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005617704> consulté le 21/04/2015

49 Legifrance, *Décret n° 2014-1750 du 30 décembre 2014 fixant la liste des quartiers prioritaires de la politique de la ville dans les départements métropolitains*, [Décret n° 2014-1750 du 30 décembre 2014 fixant la liste des quartiers prioritaires de la politique de la ville dans les départements métropolitains](#)

50 Estimation réalisée avec le logiciel *Mesurim*. Marge d'erreur : +/- 5%

Les données statistiques de l'INSEE ou du SIG du Ministère de la Ville concernant ces territoires sont donc exploitables dans la mesure où elles fournissent des estimations concernant la situation du périmètre scolaire de l'école, sans toutefois pouvoir prétendre à être exactes du point de vue scientifique.

Ainsi, les données de l'IRIS concernant les revenus fiscaux permettent de situer le quartier par rapport à la moyenne communale. Il apparaît que le revenu annuel médian par unité de consommation du quartier *Peupliers – E. Foucault* en 2011 est 9500 euros⁵¹ alors que celui de la commune s'élève à 20226 euros⁵². Cet écart important témoigne des difficultés économiques qui subsistent dans le quartier.

On en déduit également que le niveau de vie (c'est-à-dire le revenu annuel disponible par unité de consommation⁵³ : revenu annuel net d'impôts directs⁵⁴) médian par unité de consommation du quartier *Peupliers – E. Foucault* en 2011 est donc nécessairement inférieur ou égal à 9500 euros. Or, en 2011, le seuil de pauvreté (qui correspond à 60% du niveau de vie médian de la population) s'élevait à 977 euros mensuels⁵⁵, soit 11724 euros annuels (toute unité de consommation ayant un niveau de vie inférieur est considéré comme vivant sous le seuil de pauvreté). Il apparaît donc qu'au moins la moitié de la population du quartier *Peupliers – E. Foucault* vivait sous le seuil de pauvreté en 2011.

Les données approximées du Quartier Prioritaire *A. Burel – Peupliers* fournissent également un certain nombre d'indicateurs qui soulignent les difficultés sociales et économiques de l'environnement de l'école Paul Cézanne (voir annexe 7), que ce soit en termes de logement (part de logements HLM par rapport au nombre de résidences principales dans le quartier, part de logements en location) ; de prestations sociales (part d'allocataires CAF dont le revenu est constitué au moins à 50% à 100% de prestations sociales, parts d'allocataires percevant le RSA ou le RSA socle, part d'allocataires CAF percevant les aides personnelles au logement) ; de développement économique (nombre d'entreprises pour 1000 habitants) ou encore d'indicateurs de santé (nombre de médecins généralistes pour 100 000 habitants).

51 Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, Données statistiques pour l'analyse de la situation des Quartiers Prioritaires, *Données de population et de revenus médians par unité de consommation par quartier*, RFL 2011
http://www.ville.gouv.fr/IMG/xlsx/donnees_quartiers_metropole_martinique_reunion.xlsx consulté le 25/03/2015

52 INSEE, *Revenus Fiscaux Localisés des Ménages 2011*,
<http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/donnees-detaillees/base-cc-rev-fisc-loc-menage/base-cc-rev-fis-loc-menage-2011.zip> consulté le 14/03/2015

53 INSEE, Définitions et méthodes, Définitions, *Niveau de vie*,
<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/niveau-de-vie.htm> consulté le 22/04/2015

54 INSEE, Définitions et méthodes, Définitions, *Revenu disponible*,
<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/revenu-disponible.htm> consulté le 22/04/2015

55 INSEE, *Seuils de pauvreté mensuels*,
http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?ref_id=natsos04401 consulté le 22/04/2015

3.1.2 L'école primaire Paul Cézanne

Nombre de classes

L'école primaire Paul Cézanne comporte 13 classes, dont 6 en pré-élémentaire et 7 en élémentaire (3 classes en cycle 2, 4 classes en cycle 3). L'école fait donc partie des écoles primaires de 10 à 13 classes bénéficiant d'une demi-décharge de direction hebdomadaire en Loire-Atlantique (2 jours et demi libérés par semaine afin d'assurer les fonctions de direction).

L'école dispose d'une classe de Toute Petite Section (TPS) qui représentait en 2013/2014 18 élèves soit 14,0% de l'effectif pré-élémentaire (moyenne académique des réseaux ÉCLAIR : 11,7% ; moyenne académique hors éducation prioritaire : 4,0%⁵⁶).

Nombre d'élèves

Le 22 janvier 2015, on dénombrait 271 élèves inscrits à l'école, dont 124 en pré-élémentaire et 147 en élémentaire. On note qu'en septembre 2010, l'école dénombrait 239 élèves, soit une augmentation de 13,3% en 5 ans. On constate un bon report des inscriptions entre la Grande Section et le CP, qui témoigne d'une continuité des parcours pré-élémentaire - élémentaire. Toutefois, entre 2010 et 2013, beaucoup de mouvement ont eu lieu en cours d'année et au cours des quatre années (un moins de 10% chaque année).

Nombre d'élèves par classe

Faisant partie des dispositifs de l'éducation prioritaire, l'école bénéficie d'un allègement du nombre d'élèves par classe, soit une moyenne de 20,8 par classe (20,6 en pré-élémentaire ; 21 en élémentaire – voir annexe 8). On note que ce chiffre est inférieur à la moyenne académique pour les écoles de l'éducation prioritaire (22,2 élèves par classe) pour une moyenne hors éducation prioritaire de 24,6 élèves par classe. L'école Paul Cézanne bénéficie donc d'un allègement de presque 4 élèves par classe (3,8).

56 Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, *Repères pour l'analyse de gestion, Réseaux d'Éducation Prioritaire, Académie de Nantes, Données 2013-2014*, http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2013-2014/2013_2014_education_prioritaire_nantes.pdf consulté le 22/04/2015

Ancienneté des enseignants sur l'école

On constate que l'ancienneté moyenne des enseignants sur leur poste est de 4,3 ans (voir annexe 8). Toutefois, on remarque une dispersion non négligeable des valeurs, les extrema étant 1 an et 11 ans d'ancienneté. Ainsi, l'ancienneté médiane est de 3 ans : cela signifie que la moitié des enseignants sont en poste sur l'école depuis moins de 3 ans.

Seuls 4 enseignants sur 13 occupent leur poste depuis au moins 5 ans (30,8%), ce qui est relativement proche de la moyenne académique en réseau ÉCLAIR (32,0%), pour une proportion hors éducation prioritaire de 40,4%. On peut donc considérer que le turn-over de l'école Cézanne est relativement moyen par rapport aux autres établissements de l'éducation prioritaire.

Dispositifs particuliers

L'école bénéficie d'un Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED). Ce dispositif s'appuie sur quatre professionnels qui interviennent de façon régulière ou ponctuelle sur l'école. Deux maîtres E (dominante pédagogique) prennent en charge des élèves qui éprouvent ponctuellement des difficultés scolaire (l'un en maternelle, l'autre en élémentaire). Un maître G intervient auprès d'élèves dont l'investissement dans la posture d'élève et les apprentissages est problématique (dominante rééducative). Enfin, un psychologue scolaire intervient sur l'école de façon plus ponctuelle, pour réaliser des bilans psychologiques, à la demande des enseignants, de ses collègues ou des orientations MDPH. Elle est également présente aux équipes éducatives et aux équipes de suivi.

Un des maîtres E est référent RASED sur l'école : il fait le lien entre les enseignants et les membres du RASED (une réunion de synthèse du RASED a lieu chaque semaine), et représente le RASED au conseil d'école.

La prise en charge des élèves est prévue dans une salle dédiée (l'emploi du temps des maîtres E et G est défini pour qu'un seul ait besoin d'utiliser la salle à un même moment, et qu'au moins un enseignant soit présent sur l'école chaque jour). Les enfants sont pris en charge 2 heures par semaine s'il s'agit du maître E ; 1 heure s'il s'agit du maître G (avec plusieurs entretiens avec la famille tout au long de la rééducation). Les maîtres E interviennent rarement dans les classes et le maître G y intervient ponctuellement, dans le cadre de projets de prévention ou lors de grosses difficultés de comportement ou d'ambiance de classe.

On relève également la présence du dispositif « plus de maîtres que de classes », qui consiste en l'affectation sur l'école d'un enseignant surnuméraire. Le document du Ministère de

l'Éducation nationale et de la DGESCO⁵⁷ indique que ce dispositif poursuit 3 objectifs :

- « - Conduire chaque élève à la maîtrise du socle commun, assurer la maîtrise des compétences de base.
- Prévenir la difficulté scolaire en primaire (...).
- Mieux répondre et remédier aux difficultés rencontrées par les élèves. »

Il est également fait part des acquisitions prioritairement visées par le dispositif :

- « - Les instruments fondamentaux de la connaissance (apprentissage de la lecture, production d'écrit, langage oral, mathématiques)
- La méthodologie du travail scolaire »

A l'école Paul Cézanne, l'enseignante surnuméraire accueille des groupes d'une dizaine d'élèves de GS, CP et CE1 trois demi-journées par semaine dans une salle de classe prévue spécifiquement à cet effet. Le dispositif mis en place cible uniquement le domaine de la maîtrise de la langue française et est présenté aux élèves sous le nom de « classe lecture ».

Taux de PCS défavorisées

Selon les chiffres communiqués par les syndicats⁵⁸, le taux de PCS défavorisées de l'école Paul Cézanne était, lors de l'année scolaire 2013-2014, de 86,67%. La proportion académique d'élèves entrant en 6^{ème} de PCS défavorisées s'élevait pour la même année scolaire, à 58,10% dans l'éducation prioritaire, et à 36,00% hors éducation prioritaire (*source : DGESCO*). On note toutefois que le taux de l'école Paul Cézanne est variable d'une année à l'autre : il s'élevait à 60,00% en 2012-2013 et 70,37% en 2014-2015 (soit une moyenne entre 2012 et 2015 de 72,33%). Dans les trois cas, cet indicateur nous montre que le taux de PCS défavorisées à l'école Paul Cézanne se situe dans la moyenne haute de l'académie, y compris au sein des réseaux d'éducation prioritaire. En effet, il s'agit pour l'année 2014-2015 de la 8^{ème} école la plus défavorisée du département (selon le critère des PCS défavorisées).

Proportion d'élèves entrant en 6^{ème} avec au moins un an de retard

Dans les réseaux ÉCLAIR, la proportion nationale d'élèves entrant en 6^{ème} avec au moins un an de retard était de 20,0% en 2013. La proportion d'élèves de l'école Paul Cézanne entrant en

57 Site du Ministère de l'Éducation nationale, 10 repères pour la mise en œuvre du dispositif « plus de maîtres que de classes », MEN-DGESCO, juin 2013, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/19/0/Dispositif_plus_de_maitres_reperes_de_mise_en_oeuvre_VE_260190.pdf consulté le 08/05/2015

58 Ces données sont issues d'un document émanant de l'Inspection Académique, dans le cadre d'un usage interne uniquement. Cela signifie que ces données n'ont pas fait l'objet d'une publication. Toutefois, certains syndicats ont accepté de nous fournir quelques données-clés pour l'école.

CM2 avec au moins un an de retard s'élevait à 22,0% en 2013 (*syndicats*). Cet indicateur souligne que la proportion d'élèves en retard en fin de scolarité primaire à l'école Cézanne est légèrement plus élevée que la proportion d'élèves en retard en 6^{ème} : cela laisse présager un écart égal ou plus important si l'on considérait le taux d'élèves quittant l'école avec au moins un an de retard.

Le bilan final du projet d'école 2010-2014

Le projet d'école, document obligatoire dans chaque établissement scolaire depuis la loi d'Orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989, « reconnaît l'espace d'autonomie indispensable aux acteurs du système éducatif pour adapter leurs actions aux réalités du terrain »⁵⁹. Il s'agit donc d'un outil réalisé par et pour tous les acteurs d'une école en fonction du vécu et des besoins de l'école.

A ce titre, le bilan final du projet d'école 2010-2014 (voir annexe 9), réalisé fin 2014, fournit des données statistiques précises quant à l'école, aux élèves et à l'équipe enseignante. Ainsi, à l'école Paul Cézanne, entre 2010 et 2013, 85% des élèves ont validé les compétences 1 et 3 du palier 2 du Socle Commun de Connaissances et de Compétences (maîtrise de la langue française ; mathématiques, culture scientifique et technologique) tandis que la moyenne académique des réseaux ÉCLAIR en 2013 est 54,9% et la moyenne académique hors éducation prioritaire est 78,0%. On peut toutefois questionner cet indicateur qui est variable en fonction de l'appréciation de chaque enseignant : à partir de quel niveau peut-on considérer qu'une compétence est atteinte ?

Le bilan du projet d'école souligne également que les compétences du palier 2 sont validées plus facilement en français (compétence 1) qu'en mathématiques (compétence 3), ce qui est en adéquation avec les résultats académiques : respectivement 62,5% et 47,3% en réseau ÉCLAIR ; 81,8% et 74,2% hors éducation prioritaire. Enfin, le projet d'école stipule que parmi les élèves dont le palier 2 n'est pas validé, 2/3 n'ont pas suivi leur scolarité dans l'école.

3.1.3 Choix des classes observées

Afin de réaliser des observations de classe permettant de répondre à nos hypothèses, certains critères nous paraissaient indispensables pour sélectionner les classes :

- Des classes de cycle 2 ou cycle 3 afin de mesurer la part des apprentissages fondamentaux dans les pratiques et caractériser la pédagogie mise en place.
- Des enseignants ayant enseigné au moins 3 ans sur l'école (sur le même poste ou non),

⁵⁹ Legifrance, circulaire n°90-039 du 15 février 1990, *Le projet d'école*
http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_870.pdf consulté le 22/04/2015

représentatifs des pratiques ancrées depuis plusieurs années.

Il apparaît également que notre présence dans les classes était conditionnée par l'accord, l'intérêt et l'ouverture des professeurs, sans lesquels aucune coopération n'est possible. Cet élément a également conditionné nos choix, dans la mesure où il nous apparaît que cette étude était plus facile à mener avec les enseignants les moins réticents à accueillir le regard d'un autre adulte dans leur classe.

Je suis donc allé observer trois classes de l'école Paul Cézanne, répondant aux critères énoncés ci-dessus.

La première (classe A) est une classe double-niveau composée de 24 élèves dont 12 en CP et 12 en CE1. L'enseignant effectue sa deuxième année sur ce poste, sa troisième au total sur l'école (enseignant depuis 10 ans).

La deuxième classe (classe B) est composée de 22 élèves de CE1. L'enseignante travaille depuis 1 an sur ce poste. Elle travaille sur l'école depuis 7 ans : 3 ans en tant que maître surnuméraire, 2 ans en CP et 1 an en CP-CE1 l'année dernière (enseignante depuis 8 ans).

Le choix de la troisième classe s'est réalisé sans que nous ayons pensé à cette alternative au préalable : il s'agit d'aller dans la « classe lecture », à savoir la classe du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Cette enseignante, qui a déjà travaillé dans 3 autres écoles du secteur (S. Dali, G. Bachelard, A. Camus), est sur l'école depuis 5 ans : elle a effectué 3 ans en cycle 1 et occupe le poste de maître surnuméraire pour la 2^{ème} année. Elle accueille donc, 3 demi-journées par semaine des petits groupes d'élèves de GS, CP et/ou CE1 (une demi-classe soit 10 à 12 élèves environ) dans une salle prévue à cet effet. Ce choix d'observation répond à la fois à la question des savoirs fondamentaux (puisque'il s'agit d'un dispositif visant spécifiquement la lecture, l'acculturation littéraire et l'écriture), mais aussi l'explicitation, qui est théoriquement plus visible avec un nombre d'élèves réduit.

3.2 Méthodologie de recueil des données

Afin de saisir finement les déterminants de la réussite des élèves au travers des pratiques enseignantes, un recueil de données qualitatives semble plus approprié qu'une enquête par questionnaire pour cette question qui apparaît statistiquement peu objectivable. Ainsi, les méthodologies qualitatives garantissent davantage de précision et de profondeur dans la description et l'analyse de notre objet d'étude, nous permettant d'obtenir des données

contextualisées.

Il apparaît également que du point de vue qualitatif, les différentes hypothèses ne peuvent pas toutes être appréhendées de la même façon. Ainsi, caractériser le type de pédagogie des enseignants (2) est principalement possible grâce à l'observation de classe, tandis que la place donnée aux savoirs fondamentaux (1) pourra être envisagée conjointement par l'observation et par des entretiens, permettant aux enseignants de faire émerger les représentations sur leurs propres pratiques.

3.2.1 Des outils pour une observation de classe fine

Adopter la posture d'observateur

Le dispositif d'observation directe peut permettre de révéler efficacement l'organisation (spatiale et sociale) d'un lieu, ainsi que les interactions qui s'y réalisent. Toutefois, l'observateur doit prendre certaines précautions pour observer de façon fine le plus objectivement possible, notamment en se dotant d'outils d'observation et d'analyse précis.

Observer, est-ce « saisir le réel tel qu'il est »⁶⁰ ? Assurément, non : il s'agit de traduire sur le papier une infime partie de la complexité du réel. De plus, l'observateur adopte toujours un point de vue. L'observateur se donne inconsciemment des consignes, afin de déterminer quels sont les comportements à relever. Il doit adopter un point de vue compréhensif : ne pas juger ni surinterpréter, mais essayer de comprendre au mieux ce que le réel donne à observer.

La présence de l'observateur peut également avoir une influence sur le réel, les acteurs adoptant un comportement « non ordinaire ». En effet, l'observateur est un étranger qui s'invite dans un monde socialement régulé. Il doit donc construire une relation de confiance, en clarifiant la posture qu'il adopte, en présentant son travail aux acteurs qu'il observe (pas trop non plus, afin de pouvoir garder des libertés).

Enfin, l'observateur doit se prémunir de certains biais qui risquent d'altérer la qualité de l'observation. Il doit ainsi se méfier des effets de halo (généraliser une caractéristique à un groupe d'individus), de régression vers la moyenne (ne pas constater des comportements atypiques), d'attente (observer ce que l'on souhaite observer) ou de générosité (attribuer des qualités à une population dont on est proche). À ce titre, Malika Gouirir, qui mène en 1997 un travail de recherche autour des trajectoires familiales d'enfants d'ouvriers marocains immigrés en France, témoigne de la difficulté à « observer un univers familier »⁶¹.

60 Anne-Marie Doucet-Dahlgren, « Observer les actes éducatifs dans la vie quotidienne des familles », *Connexions* n°78, 2002, pp. 121-134

61 Malika Gouirir, « L'observatrice, indigène ou invitée ? Enquêter dans un univers familier. », *Genèses* n°32, 1998, pp. 110-126

En somme, le dispositif d'observation est heuristique, mais la position d'observateur délicate à adopter. Pour faciliter la tâche, des outils spécifiques permettent d'objectiver le recueil des données.

Outils d'observation : 1. La prise de note

Le premier outil d'observation que j'ai utilisé est la prise de note sur le terrain. En effet, afin de retenir toutes les informations importantes rencontrées (informations factuelles, extraits de conversations, plan des lieux et organisation de l'espace, nombre de personnes présentes, etc) l'écrit permet de pallier les insuffisances de la mémoire.

S'il n'est pas systématiquement nécessaire d'avoir cet outil à portée de main (certains moments paraissent a priori dépourvus de tout intérêt, comme les temps inter-classe ; mais il arrive que des situations particulièrement significatives voient le jour), il m'est arrivé de consigner les informations de façon différée, quelques minutes plus tard. Cette situation s'est notamment produite lorsque pendant la récréation qui suivait une observation de classe, l'enseignant m'a fait part de son ressenti à chaud, ou a spontanément évoqué le type de pédagogie qu'il met en place.

Afin de compléter la prise de notes, la prise de photographies s'avère également être un outil très efficace pour conserver des traces de l'activité des élèves ou de l'enseignant.

Outils d'observation : 2. Relevés d'emplois du temps

Afin de mesurer la place des apprentissages fondamentaux (1), j'ai relevé l'emploi du temps hebdomadaire de chaque classe pour mesurer la part relative des différents domaines d'apprentissage et les comparer aux volumes annuels définis dans les programmes de l'école primaire de 2008. Ces indicateurs ne tenant pas compte des périodes de non-travail (Bressoux, 2002), il s'agit bien de ne pas calculer le nombre d'heures prévues pour chaque domaine, mais de mesurer, dans ce qui est prévu, la part relative des domaines d'apprentissage les uns par rapport aux autres.

Outils d'observation : 3. Grilles d'observation

Dans l'optique de caractériser la pédagogie adoptée par les enseignants (2), j'ai élaboré des grilles d'observation afin d'identifier la place de l'explicitation ainsi que la structure de leurs séances.

La première grille d'observation, centrée sur l'enseignement (voir annexe 10), a pour objectif de relever de façon la plus objective possible les éléments factuels qui se déroulent dans la classe. Elle est construite et découpée en trois grandes thématiques :

- La première thématique (I.) permet de fournir des informations générales sur la séance. Il s'agit d'abord de relever le domaine d'apprentissage concerné, d'indiquer quel est l'objectif visé par l'enseignant (cette information pouvant être recueillie grâce au cahier journal ou à une fiche de préparation de séance, ou bien grâce à un rapide échange informel avec l'enseignant) et de questionner cet objectif au regard des programmes officiels.
- La deuxième thématique de cette grille (II.) renvoie à la démarche d'apprentissage utilisée par l'enseignant. Elle permet de mettre en évidence les moyens utilisés par l'enseignant pour soutenir l'apprentissage des élèves. Ainsi, la grille questionne les principales étapes qui structurent la séance conduite. Pour tester la proximité entretenue par la pédagogie de l'enseignant avec la pédagogie d'enseignement explicite, nous nous sommes appuyés sur les principales étapes d'un enseignement explicite telles que les décrivent Gauthier et al⁶². Nous avons complété ces critères d'observation, figurant en gris, par d'autres critères proches, facilement observables dans la classe. Il s'agit ainsi de mettre en lumière la contextualisation de la séance dans la séquence ou le projet, afin de voir en quoi elle peut faire sens, elle peut avoir un intérêt visible et palpable aux yeux des élèves. Il s'agit également, lors de la mise en situation, d'identifier la présence ou non d'une explicitation claire des objectifs de séance et leur traduction en termes de résultats escomptés, ainsi que la forme que prennent ces objectifs et résultats attendus dans la classe (formulation orale ou trace écrite ; par l'enseignant ou par les élèves, etc.). La place des pré-requis indispensables à la construction de l'apprentissage est également questionnée. Au cours de l'étape appelée « expérience d'apprentissage », on questionne, à l'aide de critères d'observation précis, la présence et les modalités de mise en œuvre de chacune des stratégies mises en place (modelage, pratique guidée, pratique autonome). Enfin, l'item correspondant à l'étape d'objectivation doit permettre d'observer la présence d'une institutionnalisation (orale ou écrite) ainsi que l'enseignement de stratégies cognitives ou métacognitives.
- Enfin, la troisième thématique (III.) permet d'observer des éléments transversaux de la séance : la segmentation des compétences visées, la place de l'évaluation, son explicitation et la forme qu'elle prend, éléments précieux pour témoigner de la visibilité de la pédagogie

62 Steve Bissonnette, Clermont Gauthier et Mario Richard, « L'enseignement explicite », in Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle, *Enseigner*, PUF, coll. « Apprendre », 2007, pp. 107–116

mise en place par l'enseignant. Enfin, il s'agira de mettre les acquisitions réellement atteintes par les élèves au regard des objectifs présentés en début de séance.

La deuxième grille d'observation, permettant de recueillir des informations auprès des élèves (voir annexe 11), doit permettre de confirmer ou d'infirmer la bonne intégration par les élèves des objectifs d'apprentissage, de leur sens, et de la technique nécessaire pour y parvenir. Il s'agit donc de faire verbaliser les élèves en situation de travail, afin de mesurer leur capacité à énoncer ce qu'ils sont en train d'apprendre et quelles tâches ils doivent effectuer pour y parvenir.

S. Bonnery parle de secondarisation de la tâche pour désigner le processus par lequel les élèves identifient, dans une tâche concrète qui leur est demandée, quelle est l'activité intellectuelle sous-jacente, et en définitive, quel est l'apprentissage visé. Ainsi, il apparaît que les élèves en difficulté sont généralement ceux ne perçoivent que la tâche visible, mais qui n'identifient pas, dans la tâche proposée, l'activité invisible de secondarisation qui permet de formuler et conceptualiser les apprentissages :

« Focalisés sur la tâche prescrite, ces élèves ne font pas le lien avec les explications généralisantes (orales) de l'enseignant. De leur côté, le malentendu porte sur l'évidence qu'on sollicite l'exécution des tâches visibles. Du côté des enseignants, le malentendu réside sur l'évidence selon laquelle l'engagement dans la tâche préalable doit "suffire" à construire les savoirs, à secondariser cette tâche. » (Bonnery, 2003)

Ainsi, j'ai choisi de formuler 3 questions à poser aux élèves au cours des séances observées : « qu'est-ce que tu es en train d'apprendre ? » ; « pourquoi est-ce que tu apprends ça ? » et « que faut-il que tu fasses pour apprendre ça ? »

On note que ce procédé est, selon les formateurs de l'ESPE, fréquemment utilisé lors des épreuves d'admissibilité du CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur), ces questions étant souvent posées aux élèves de la classe par les membres du jury. Il permet en effet de révéler de façon très claire si les élèves se sont approprié la démarche d'apprentissage et s'ils en sont acteurs :

« À l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait » (Cèbe et Goigoux, 2004)

Il est à noter que les critères de ces grilles d'observation ne sont pas exhaustifs, et que d'autres éléments remarquables ont été relevés de façon spontanée lors des séances observées, sur papier libre (plan de la classe, présence d'affichages, interactions enseignant-élève(s), interruptions de classe liés à des événements externes, etc.)

3.2.2 L'entretien, un outil complémentaire

L'entretien semi-directif, un outil compréhensif

Afin d'approfondir mes recherches et permettre aux enseignants de s'exprimer sur leur conception de l'éducation et de l'enseignement, leur pédagogie et l'ensemble des dispositifs scolaires, des entretiens semi-directifs ont été conduits.

En effet, l'entretien semi-directif est également une méthode de recueil de données compréhensive : il permet à l'enquêté de répondre de façon assez ouverte, en utilisant ses propres mots et en précisant ce qui lui semble important. Ici, il s'agit pour moi de recueillir les représentations des enseignants et de cerner la cohérence entre ce qu'ils disent et ce qui est mis en pratique dans l'école, notamment au regard de la place accordée aux différents domaines d'apprentissage.

Là encore, il s'agit d'un outil particulier, tant l'entretien constitue une situation sociale artificielle. Les conditions de la rencontre sont importantes et ne doivent pas être négligées pour permettre à chaque partie de se sentir à l'aise, aussi l'enquêteur doit préparer au mieux l'entretien au préalable (explicitier à l'enquêté les objectifs de l'entretien et déterminer ensemble les modalités).

Le guide d'entretien, garant de la cohérence

Afin de garantir la cohérence de l'entretien vis-à-vis des hypothèses, j'ai préparé en amont de la rencontre un guide d'entretien (voir annexe 12). Il s'agit d'une liste non définitive de thèmes ou mots-clés qui pourront être évoqués lors de l'entretien, une sorte de fil rouge afin de proposer un cheminement logique au dialogue. Toutefois, j'ai veillé à ne pas rester trop attaché au schéma initial afin de laisser libre cours à la dynamique de la discussion. On note également que le guide d'entretien est amené à évoluer au cours des rencontres, afin de s'adapter aux thématiques soulevées auxquelles nous n'aurions pas pensé initialement, s'étoffer et se préciser finalement.

Ces entretiens, qui complètent les observations, portent donc principalement sur le curriculum et la place qu'accordent les enseignants aux différents domaines d'apprentissage, mais ils questionnent également les pratiques pédagogiques, afin de creuser plus spécifiquement la question du type de pédagogie (visible ou invisible) et de l'explicitation.

4. Analyse

4.1 Observations

4.1.1 Le projet d'école 2015-2018

Le nouveau projet d'école janvier 2015 – juin 2018 (voir annexe 13) s'articule autour de trois orientations : « favoriser la réussite de tous les élèves et permettre l'accès à l'excellence » ; « de la maîtrise du langage oral à la maîtrise du langage écrit » ; « mettre en place un parcours artistique et culturel ».

Afin d'atteindre les objectifs de chaque orientation, on remarque que la maîtrise de la langue française est la discipline majoritairement concernée (7 objectifs sur 13 soit 53,85%). Les mathématiques et la culture humaniste représentent chacun seulement 2 objectifs soit 15,38% du total chacun. Le domaine des compétences sociales et civiques et celui de l'autonomie et l'initiative ne font l'objet que d'un objectif chacun (soit 7,69% chacun).

Parmi les indicateurs retenus pour réaliser l'évaluation a posteriori du projet d'école (le diagnostic sera établi à son terme, soit en juin 2018), 12 indicateurs sur 21 sont liés à la validation d'un palier du Socle en français ou en mathématiques (soit 57,14% des indicateurs). Parmi ces indicateurs, 7 concernent le français (58,33% soit 33,33% du total) et 5 les mathématiques (41,67% soit 23,81% du total). Là encore, il apparaît premièrement que la validation des paliers du Socle est l'indicateur privilégié par l'équipe pédagogique pour mesurer les acquis des élèves et l'atteinte des objectifs visés ; et que deuxièmement, la maîtrise de la langue française est la discipline prioritairement visée par le projet d'école.

Cette prépondérance du français illustre, au sein de l'école, l'importance accordée aux apprentissages langagiers fondamentaux du « lire, écrire, parler ».

4.1.2 Emplois du temps

Le relevé des emplois du temps nous a permis de situer les pratiques pédagogiques des enseignants de l'école Cézanne par rapport aux obligations institutionnelles.

Rappelons que les programmes de 2008 fixent une durée hebdomadaire de 24 heures, et rappellent que le volume horaire affecté à chaque domaine d'apprentissage est inaltérable :

« Article 2 -Les modifications d'horaires liées à l'aménagement de la semaine scolaire telles qu'elles sont prévues à l'article 10-1 du décret du 6 septembre 1990 susvisé ne peuvent avoir pour effet de modifier ni la durée totale annuelle des horaires d'enseignement, ni l'équilibre entre les domaines disciplinaires fixé à l'article 1er pour l'école élémentaire. »

Il est également important de souligner que les 24 heures d'enseignement prévues ne tiennent pas compte des temps de récréation quotidiens obligatoires, ni de la nécessité de prévoir des temps sans enseignement (copie des leçons, informations générales, etc.), sauf si l'on considère qu'une séance de classe peut renvoyer simultanément à l'enseignement de deux disciplines (exemple du langage en EPS). Enfin, les programmes de cycle 1 prévoient 10 heures de français et 5 heures de mathématiques pour 9 heures d'autres disciplines : les apprentissages fondamentaux représentent donc 62,50% du total enseigné en nombre d'heures (français : 41,67% ; maths : 20,83% du total).

Ainsi, l'observation des emplois du temps de la classe de CP-CE1 (voir annexe 14) et de CE1 (voir annexe 15) met en lumière une proportion plus importante accordée aux apprentissages fondamentaux dans les deux classes. Le tableau de synthèse réalisé (voir annexe 16) met en lumière que les écarts mesurés sont assez importants dans la classe de CP-CE1 (72,65% pour français-maths soit 10 points de plus que dans les programmes), un peu moins dans la classe de CE1 (67,60% soit 5 points de plus). Ainsi, dans la classe de CP-CE1, le volume d'enseignement de français-maths dispensé correspondrait à un volume théorique de 17h26min au lieu de 15h dans les programmes de 2008 ; pour la classe de CE1 cela représenterait 16h13). On voit donc le volume d'enseignement du français et des maths augmenté de 14% dans un cas, de 7% dans l'autre.

Au-delà de ces constats, on remarque que la répartition des différences entre français et mathématiques n'est pas la même dans les deux cas. Dans les programmes de 2008, il y a deux fois plus d'heures de français que de maths (respectivement 10h et 5h, soit 66,67% et 33,33% des apprentissages fondamentaux). C'est quasiment le cas dans la classe de CP-CE1 (respectivement 8h32 et 4h10 soit 67,19% et 32,81%), mais dans la classe de CE1 les mathématiques prennent une place plus importante (respectivement 8h25 et 5h40, soit 59,76% et 40,24%). Ces résultats illustrent non seulement la marge de manœuvre laissée à l'appréciation des enseignants, ce qui conduit à des écarts non négligeables entre curriculum prescrit (programmes) et curriculum réel (mise en pratique observable dans les classes) ; mais semblent également converger avec les résultats de Bressoux (Bressoux, 2002), qui soulignaient déjà une grande variabilité des pratiques d'une classe à l'autre.

Enfin, l'observation de ces emplois du temps permet de remarquer que l'un des deux emplois du temps ne prévoit aucune pratique artistique (ni arts visuels, ni éducation musicale).

4.1.3 Observations de classe

J'ai pu observer les trois classes à cinq reprises : deux observations préalables (classes A et C), puis trois avec grilles d'observation (classes A, B, C). Parmi ces observations (d'une durée comprise entre 1h et 2h), certaines faisaient l'objet d'une découverte et/ou d'un apprentissage précisément identifié, tandis que d'autres correspondaient davantage à des séances d'entraînement ou de réinvestissement. Cette distinction est importante dans la mesure où les grilles d'observation étaient davantage construites pour des séances d'apprentissage. Cela ne m'a toutefois pas empêché de caractériser la pédagogie des professeurs lors des autres séances.

Des objectifs simples, explicités à l'oral seulement

Lors des trois séances d'apprentissage, j'ai pu observer une contextualisation de la séance au sein de la séquence (II.1.). Systématiquement, l'enseignant a fait référence aux activités réalisées en amont, lors de la séance précédente (formulations du type « la dernière fois, ... » ou « est-ce que vous vous rappelez de ... »). Ce rappel a parfois permis au professeur de faire une transition avec la séance qu'il s'apprêtait à mener, certains élèves voyant immédiatement le lien entre les deux :

P : « La dernière fois, vous vous souvenez, je vous avais donné les images. »

E : « Ah oui, on va les remettre [*dans l'ordre*] »

Les professeurs annoncent par la suite l'objectif d'apprentissage visé. A chaque fois, l'objectif était focalisé sur une notion simple et facilement identifiable par un enseignant extérieur ne disposant pas de la fiche de préparation (mettre en relation texte et image en CP ; comprendre le sens des onomatopées en CE1 ; conjuguer le verbe avoir en CE1).

Toutefois, j'ai remarqué que ces annonces d'objectifs étaient toujours orales et plus ou moins précises d'une fois à l'autre (II.2.1). Ainsi, lorsque le professeur annonce « aujourd'hui, on va continuer la lecture de la BD et ensuite on travaillera sur les onomatopées », l'objectif d'apprentissage visé (comprendre le sens des onomatopées pour faciliter la compréhension d'une BD) reste implicite pour les élèves. A l'inverse, la formulation « aujourd'hui on va apprendre le verbe avoir, parce que c'est un verbe qu'on utilise souvent. Comme le verbe chanter (*référence à la séance précédente*), on va pouvoir le conjuguer avec tous les pronoms personnels » est davantage explicite tout en restant simple (l'enseignant vise un objectif précis et essentiel), et permet aux élèves de se projeter dans l'activité à venir.

J'ai également pu observer des annonces d'activités sans objectifs verbalisés. Dans ce cas, il

s'agissait plutôt de consignes derrière lesquelles étaient dissimulés des objectifs d'apprentissage, qu'elles soient orales (« on va faire la fiche sur... ») ou écrites (« Après avoir relu le texte, remets les illustrations de l'histoire dans l'ordre »).

En somme, il apparaît que les professeurs observés ont défini des objectifs simples (ils visent l'essentiel) mais que ces objectifs n'étaient pas toujours très explicites pour les élèves. Dans aucune des situations observées, l'objectif ne faisait l'objet d'une trace écrite (collective ou individuelle), ne permettant pas aux élèves de s'y repérer, ni à l'enseignant d'y faire référence au fil de la séance.

Des démarches d'apprentissage plutôt guidées et structurées

Sans pouvoir affirmer que les enseignants proposent des pédagogies de type structurées, il apparaît dans l'ensemble qu'il s'agit de la modalité dominante.

Dans la classe C, la séance de classification d'images était suffisamment segmentée pour permettre à l'enseignant de conserver un guidage important des élèves. En explicitant très précisément les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche pour les élèves de CP (1. Découper ; 2. Mettre dans l'ordre ; 3. Écouter l'histoire ; 4. Vérifier l'ordre ; 5. Coller les images), l'enseignante a pu maintenir un rythme adapté aux capacités de concentration des élèves et terminer la séance dans le temps imparti. Les deux premières étapes correspondaient à de la pratique autonome telle que définie par Gauthier et al. (II.3.3), avec un nombre de mises en pratique important (9 images). Lors des trois étapes finales, c'est-à-dire la mise en commun ou pratique guidée (II.3.2), le professeur a aiguillé les élèves pour favoriser leur bonne compréhension. Son évaluation formative tout au long de la séance (III.2.) lui a permis d'avoir une marge de manœuvre pour faire évoluer la progressivité des tâches en fonction des difficultés ou réussites des élèves, indiquant par exemple les passages-clés de l'histoire, auxquels correspondaient des images : « là, il devrait y en avoir une » ; « y'en a une là, quand il dit "...» (insiste sur le passage) ».

En somme, la séance était structurée avec un guidage régulier de l'enseignant, mais il ne s'agissait pas de la démarche caractéristique d'un enseignement structuré et directif.

Dans la classe A, la séance de conjugaison observée avec les CE1 correspondait davantage à cette démarche d'enseignement structuré et directif : rapide mise en situation (annonce de l'objectif), modelage par l'enseignant au tableau, pratique guidée en groupe puis pratique

autonome pendant que l'enseignant travaillait avec les CP.

Ainsi, la phase de modelage observée (II.3.1) comporte une présentation claire aux élèves (« on va voir ensemble comment on écrit à chaque fois ») appuyée par une démonstration lorsque le professeur découvre progressivement un affichage en demandant aux élèves les terminaisons (voir affiche de l'annexe 17.a). Il verbalise précisément les étapes nécessaires à la réalisation de la tâche (« il faut mettre les mêmes terminaisons que chanter : "tu as" on met "s" car c'est comme pour chanter on met un "s" quand c'est "tu" »).

Lorsque cette présentation est terminée, il s'assure que tous les élèves ont bien compris en leur demandant de conjuguer le verbe avoir sous différentes formes (avoir faim, avoir froid, avoir soif, etc.) Il met ainsi en pratique guidée (II.3.2) onze élèves (sur douze) en les valorisant lorsque les réponses sont correctes, en les questionnant sur les terminaisons si elles sont erronées.

Enfin, il lance les élèves en pratique autonome (II.3.3) sur des exercices de structuration écrits au tableau (voir annexe 17.a).

On remarque que malgré l'absence d'institutionnalisation (question du type « qu'avez-vous appris aujourd'hui ? »), l'objectivation (II.4.) est en partie assurée grâce aux traces écrites qui sont présentes (affiche du verbe chanter et du verbe avoir – voir annexes 17.a et 17.b), et qui ont vocation à être utilisées puisque le professeur enseigne aux élèves une stratégie : « il faut se souvenir et s'aider des terminaisons du verbe chanter » (II.4.2).

Enfin, on note que parmi les observations menées (y compris les deux observations préalables sans grille d'observation), aucune séance n'a fait l'objet d'une situation type investigation/recherche dans lesquelles les élèves sont confrontés à un obstacle qu'ils doivent généralement franchir avec un faible étayage de l'enseignant.

Au contraire : j'ai pu découvrir dans les classes A et B des fonctionnements similaires lors des séances d'entraînement et de réinvestissement des apprentissages, les professeurs s'appuyant sur des activités très ritualisées. Ces rituels sont généralement au croisement de la pratique guidée et de la pratique autonome, avec un guidage continu de l'enseignant qui alterne écrit et oral grâce à de courtes activités bien connues des élèves, répétées quasi-quotidiennement. Ce fonctionnement se rapproche des modèles d'enseignement behavioristes, dans lesquels les apprenants réalisent des tâches très structurées qu'ils ont déjà rencontrées au préalable. A l'issue d'une de ses séances, lors de la récréation, un enseignant m'a spontanément expliqué ce choix⁶³ :

« Je fonctionne vraiment en petits rituels, en réinvestissement. Comme ça les élèves connaissent

63 Les propos ne sont pas exactement fidèles au mot près, car ils ont fait l'objet d'une retranscription quelques minutes plus tard.

déjà les consignes. La mise au travail est rapide et de toutes façons j'ai pas le temps avec le double-niveau. Donc j'ai dix minutes le matin, faut qu'ils soient lancés rapidement, voilà. Pareil le verbe avoir on l'a fait vite fait : toc-toc c'est fait ils font 2-3 exercices et puis on le reverra. En général je fais pas trop de séances longues, surtout avec le double-niveau. Tout ce qui est séances de recherche et tout ça, j'y arrive pas je les perds. Je préfère faire court et plus souvent. »

Une difficile secondarisation de la tâche

Les questions posées aux élèves lors des observations de classes se sont révélées très riches, car révélatrices de l'intégration par les élèves des objectifs d'apprentissage visés.

A la question « qu'est-ce que tu es en train d'apprendre ? », on distingue trois réponses-type : l'élève explique ce qu'il est en train de faire (« il faut qu'on fasse ça » en montrant l'exercice) ; l'élève énonce l'apprentissage visé (« on est en train d'apprendre à remettre les images dans l'ordre [de l'histoire] ») ; l'élève a identifié un apprentissage transversal ou un autre apprentissage (« j'apprends à lire » ; « on est en train d'apprendre l'histoire »). Les réponses sont généralement hétérogènes mais peu d'élèves réussissent à énoncer clairement l'apprentissage visé.

A la question « pourquoi est-ce que tu apprends ça ? », les élèves sont plus déstabilisés. Nombreux sont ceux qui haussent d'abord les épaules avant de répondre à mes relances. Si certains répondent de façon juste et précise (« pour pouvoir, quand on lit une BD, comprendre ce que ça veut dire les onomatopées »), d'autres sont centrés sur l'attente du professeur (« parce que Gaëlle⁶⁴ a demandé »), et les derniers sont imprécis (« ça sert à conjuguer ») ou très généralisants (« pour pouvoir écrire, tout ça, pour quand je serai grande »).

Enfin, lorsque l'on demande aux élèves ce qu'ils doivent faire pour apprendre cela, les réponses sont plus rapides et souvent plus précises (« eh ben par exemple la maîtresse elle nous a fait lire des textes et on a cherché dedans ce que voulaient dire les onomatopées » ; « – Il faut que je regarde l'affiche. – Quoi sur l'affiche ? – Les pronoms. »).

Ces réactions (silences, recherche ou réponse rapide) montrent d'abord que les élèves ne réussissent pas tous de la même façon à mettre des mots sur leurs apprentissages. Cela permet également de souligner qu'ils sont nombreux à rester attachés à la tâche qui leur est demandée, sans percevoir l'apprentissage qui est visé derrière (nombreuses réponses à la question 3, qui est visible directement par l'élève). Autrement dit, nombreux sont les élèves qui n'accèdent pas à la secondarisation de la tâche, comme le définit S. Bonnery. Enfin, ces réponses permettent de confirmer notre analyse précédente qui laissait percevoir une faible explicitation des objectifs d'apprentissage : les élèves sont peu nombreux à savoir ce qu'ils apprennent, et il leur est encore plus difficile d'expliquer l'enjeu de cet (ces) apprentissage(s).

64 Le prénom a été modifié.

4.2 Entretiens

Les entretiens menés (voir annexes 18 et 19) ont pu mettre en évidence un certain nombre de discours et de représentations des acteurs sur leurs propres pratiques. Ils ont notamment permis de questionner le curriculum réel mis en place par les enseignants, ainsi que les spécificités que représente cette école en terme de pédagogie.

Français et maths en priorité

La question de l'emploi du temps-type d'une journée de classe est révélateur du fonctionnement général de l'école. A ce titre, il apparaît au travers du discours d'une enseignante que la priorité, au cycle 1, est clairement donnée à la maîtrise de la langue française et aux mathématiques. Cela transparaît clairement dans la conception de la journée :

« Enquêteur : Et qu'est-ce qui t'a poussé à faire les choix au niveau de la structure de la journée ?

Tu vois, français, maths..

Enseignante : Bah plus de disponibilités je trouve maths, français le matin. »

La disponibilité (des élèves) étant le critère invoqué, cela souligne que les enseignants jugent qu'il est important que les élèves soient disponibles pour le français et les maths, domaines d'apprentissage qui sont donc considérés comme prioritaires. Les disciplines de la troisième partie de matinée (décloisonnement en anglais, chorale, poésie) et de l'après-midi apparaissent, dans son discours, comme des matières de second plan, quasiment reléguées au rang de « ce qui reste » : « L'après-midi, moi c'est plus les choses de.. faire plus les matières bah hors lecture, hors maths, donc découverte du monde sur deux après-midi, euh... arts plastiques, euh.. anglais. » Loin de vouloir critiquer le discours de l'enseignante, cette discussion (ponctuée d'hésitations, de réflexions pour retrouver les domaines d'apprentissages restants) souligne l'hégémonie des français et des maths dans les représentations et dans les pratiques de l'école.

A la question « Est-ce que tu réussis à tout faire [*dans les programmes, en général*] (...) ou pas avec les élèves ? », la réponse du professeur ne porte que sur le français et les mathématiques. Malgré des relances visant à faire verbaliser cette priorité aux fondamentaux par rapport aux autres domaines (« Donc du coup tu priorises certaines choses ? »), l'enseignante passe à côté de la question et reste centrée sur la maîtrise de la langue : « Bah là cette année je le suis parce que c'était grammaire, conjugaison. ».

L'enseignante de classe surnuméraire explique par ailleurs les choix opérés pour orienter

les objectifs du dispositif « plus de maîtres que de classes ». Ainsi, il s'agissait jusqu'à présent de demandes de l'équipe de circonscription en faveur d'une « classe lecture » uniquement (maîtrise de la langue dans son ensemble : lecture-déchiffrage, lecture-compréhension, acculturation littéraire, production d'écrits). A compter de l'année prochaine, c'est l'équipe pédagogique qui formule le projet, validé par l'inspecteur de circonscription. L'équipe compte maintenir une priorité sur la langue française, en ouvrant également le dispositif sur les mathématiques (résolution de problèmes) grâce à une augmentation du nombre d'heures allouées. Questionnée quant aux motivations de ces orientations, elle souligne le caractère indispensable – et donc prioritaire – de la maîtrise de la langue française à l'école : « Là le choix il a été mis là-dessus parce que... Parce que c'est central ! Parce que si on ne comprend pas le français, ça va jouer forcément sur les autres apprentissages » (enseignante surnuméraire). D'autant que les élèves accueillis à l'école ne disposent pas tous des ressources culturelles et langagières exigées par l'école : « Dans le secteur, on a quand même des élèves euhm.. en difficul..té de fait de leur origine, parce qu'il y a quand même beaucoup d'élèves qui ne parlent pas le français à la maison. » (enseignante surnuméraire)

Ici encore, on constate que la priorité est accordée au « lire, écrire, parler » et dans une moindre mesure aux apprentissages mathématiques par le biais de la résolution de problèmes, qui fait appel à des compétences de raisonnement, de logique, mais qui passe d'abord par une bonne compréhension des énoncés.

Des objectifs différents pour des besoins différents

La question de la différenciation est également apparue dans ces entretiens, tant l'hétérogénéité des élèves semble être un élément prépondérant dans l'accompagnement des apprentissages par les enseignants.

Ainsi, la différenciation apparaît comme un des éléments primordiaux dans les pratiques de classe de l'une des enseignantes pour permettre à tous les élèves d'apprendre le mieux possible : « je pense que c'est au cœur de la vie de l'école en entier, c'est une politique vraiment sur les deux cycles (2 et 3). » Ainsi, elle admet en faire peu en mathématiques mais ce travail d'adaptation aux besoins de chacun est systématique dans ses séances de lecture. L'autre enseignante explique également qu'il est difficile de fixer le même objectif pour tous, qu'elle exige donc un minimum commun, tout en permettant aux autres de progresser au maximum de leurs capacités. Cette différenciation est généralement d'ordre pédagogique : il peut s'agir d'exiger davantage pour certains que pour d'autres (dans l'exemple de la production d'écrits décrite par

l'enseignante surnuméraire) ; d'adapter l'accompagnement aux besoins des élèves (observé dans toutes les classes) ; de fournir une succession de tâches différentes pour les élèves (observé dans la classe de CP-CE1, en mathématiques). Visiblement, c'est plutôt l'enseignant qui semble s'en charger, la différenciation n'étant pas à l'initiative des élèves (élève qui choisit son niveau de difficulté, qui identifie ses besoins, etc.). Seule l'utilisation d'outils (cahiers de règles, affichages) constitue une forme de différenciation d'apprentissage, laissée à l'appréciation des intéressés.

L'acceptation de ces différences (différences en termes de compétences, donc différences en termes de besoins et donc de modalités de travail) ressort des deux entretiens comme un élément sensible, faisant l'objet d'un travail de fond par l'équipe. Comprendre ces différences inter-personnelles et leurs conséquences en classe est plus ou moins facile pour les élèves :

« Y'en a qui peuvent se dire : « moi.. Pourquoi j'ai pas le droit de faire ça ? » ou « Pourquoi moi je m'arrête pas là alors que... » Voilà donc on dialogue avec eux quoi. Il faut comprendre que chacun progresse à son niveau » (enseignante surnuméraire).

Toutefois, ce discours semble porter ces fruits, puisque les enseignants témoignent d'élèves qui, généralement, gèrent ces situations de façon intelligente :

« Ils le vivent bien en plus parce qu'ils le savent bien que tout le monde n'a pas la même, le même travail. Comme ils savent que c'est pour eux, y a pas de moqueries ou (...) se sentir rejeté parce que j'ai pas le même travail que les autres » (enseignante de CE1).

Un cadre sécurisant, une sécurité affective

La nécessité d'un cadre sécurisant est ressortie de façon spontanée du discours des deux enseignantes interviewées.

La maîtresse de CE1 évoque une ambiance de classe sereine, propice au travail, notamment cette année. Elle explique notamment qu'un respect s'est construit au sein du groupe classe, et qu'une relation de confiance – dont l'importance est primordiale - s'est construite au cours de l'année entre elle et les élèves. Cette confiance repose sur un équilibre entre des exigences dans le travail et dans le comportement, et une proximité, une attitude bienveillante à leur égard :

« Euh... alors je me fâche quand je me fâche mais en même temps ils viennent me raconter des choses de la maison. On travaille avec plein d'humour, on rigole souvent tous ensemble, euh.. et je pense que ça y fait beaucoup. »

L'enseignante surnuméraire quant à elle, évoque les conditions matérielles : une particularité propre à la classe lecture mais qui révèle l'importance de la logistique dans la préparation et la conduite de classe. Chaque élève arrive et s'installe à sa place. Place relative

puisqu'une table est en réalité utilisée par différents élèves au cours d'une journée... Mais un élève va toujours à la même place lorsqu'il vient. Un « casse-tête » à mettre en place au début pour l'enseignante, mais qui revêt une importance particulière en termes de repères pour les élèves. Car elle précise que les élèves de ces milieux défavorisés ont particulièrement besoin de stabilité :

« L'important c'est d'avoir des rituels avec les enfants parce que si on change tout le temps, le temps qu'on passe à s'habituer à quelque chose ça fait perdre du temps dans les activités... Tout ce qu'.... 'Fin moi je trouve que le fait de faire toujours la même chose – bien évidemment on fait évoluer les choses mais – de garder une structure, ça les rassure et ça leur permet d'avancer. Si on change la structure, souvent, on les perd quoi. Parce qu'ils sont plus agités, ils savent pas vraiment ce qu'ils viennent faire... »

Cette intervention rejoint nos conclusions sur le type de pédagogie mise en place par les enseignants, des situations de type découverte pouvant être déstabilisantes pour des enfants en quête de repères, de stabilité.

Une relation pédagogique cadrée semble également attester de la nécessité d'un endroit sécurisé pour les apprentissages. L'observation menée dans les classes nous a montré que peu de temps est perdu à la gestion de la discipline. Les deux enseignantes expliquent par ailleurs que la classe de CP-CE1 n'a pas été constituée au hasard. Pour un certain nombre d'élèves, nous expliquent les enseignantes interrogées, la présence d'une figure d'autorité masculine était une nécessité pour des enfants qui n'en disposent pas nécessairement dans leur structure familiale. Assurer cette sécurité affective semble donc être aussi un élément important pour permettre aux élèves d'entrer sereinement dans les apprentissages.

Enfin, le temps est un élément clé à côté duquel il serait facile de passer, tant sa présence paraît bénigne à l'observateur. Pourtant dans les pratiques et dans les discours, sa maîtrise s'avère être déterminante dans le maintien de cette sécurité affective. Ainsi, dans le découpage de la journée, l'enseignante de CE1 explique que la mise en place de trois temps de classe entrecoupés de deux récréations dans la matinée, bien qu'ayant au début perturbé les élèves (ce qui renvoie à leur déstabilisation dès lors qu'un élément change), constitue aujourd'hui un repère en termes d'apprentissages :

« Maintenant en fait, ça rythme vraiment la journée. Ils savent qu'à dix heures ça sonne, qu'à onze heures ça sonne. Et ça nous permet.. moi soit je lance un consigne juste avant la récré, ils ont toutes leurs affaires prêtes, on sort en récré et quand ils rentrent, y'a plus rien à expliquer, ils sont au travail. (...) On n'est pas en train d'osciller, de se dire au milieu d'une séance : "on passe d'une matière à l'autre". Ça les structure moi je trouve. »

Nous avons aussi pu observer, dans la classe de CP-CE1, l'utilisation régulière de sabliers par l'enseignant (2 à 3 fois par heure), ce dernier annonçant par exemple « sablier bleu, 30 secondes » pour indiquer aux élèves la durée dont ils disposent pour être prêts à passer à une nouvelle activité

(changement de séance, rangement avant la récréation, préparation du cartable). Cela permet au professeur de légitimer et structurer le temps, une notion pourtant éloignée de la culture des enfants de milieux populaires⁶⁵.

Une équipe soudée au quotidien

Une matinée d'observation suffit à comprendre que des liens de confiance particulièrement importants ont été tissés entre les enseignants de l'école. Avant la classe, lorsque chacun prépare sa journée, les allées et venues de chacun dans la classe d'un autre enseignant (pour saluer, fournir une information, poser une question) semblent habituels. De même, le fait de laisser la porte de chaque classe ouverte toute la journée (toutes les classes d'élémentaire sont dans le même couloir) témoigne d'une ouverture des classes les unes vers les autres, d'une cohésion d'équipe et de l'acceptation du regard des collègues (et autres adultes) sur leurs pratiques.

Ce que l'observation permet de décrire, l'entretien permet de le comprendre.

« Si la hiérarchie soutient pas, et les collègues non plus euh... Faut pas qu'ça arrive souvent !! » C'est ainsi que l'enseignante surnuméraire a conclu notre entretien, sur une pointe d'humour qui révèle néanmoins l'absolue nécessité du collectif dans le quotidien du métier à Cézanne. Car si le travail en équipe fait l'objet d'une compétence professionnelle du professeur des écoles (Compétence 10 : coopérer au sein d'une équipe⁶⁶), qui se réduit généralement à la continuité pédagogique, elle semble s'appliquer à un champ plus large à Cézanne : « c'est l'équipe qui est intéressante, et qui est peut-être moins présent... Qui est peut-être moins présent dans les écoles tranquilles. Il n'y a pas cette nécessité d'être soudés, en cas de problème. » (enseignante surnuméraire). Car l'équipe revêt une dimension protectrice pour les enseignants : c'est le collectif qui prend le relais, qui fait office de bouclier lorsque les individus sont attaqués personnellement : « A chaque fois qu'il y en a un de nous qui se fait agresser, on est toujours plusieurs à accompagner (...) on s'est jamais retrouvés tout seul quoi » (enseignante surnuméraire). Une solidarité qui peut également s'expliquer par des liens tissés, qui se construisent parfois au-delà du cadre strictement professionnel : « avec certains collègues on partage autre chose que l'école aussi, on se voit en dehors aussi, voilà. » (enseignante de CP)

Les enseignants interrogés indiquent par ailleurs que c'est l'équipe qui permet de tenir le coup, de rester motivé lorsque des coups durs sont portés à l'action éducative. Suite aux insultes et

65 Daniel Thin, Mathias Millet, « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et politiques*, RIAC n° 54, 2005, p. 153-162.

66 Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 consulté le 14/05/2015

aux menaces adressées à un professeur et un animateur périscolaire à la sortie des classes début avril, c'est bien le collectif qui a permis aux enseignants de rester debout : « Je pense que c'est vraiment ce qui nous permet d'être là tous les matins avec le sourire » (enseignante CE1). Sur le long terme, c'est l'énergie et la détermination certainement, qui favorisent la stabilité des enseignants. Une détermination qui s'enracine dans une forme d'engagement civique, lorsque les enseignants portent un idéal citoyen et font le pari de l'éducabilité⁶⁷ :

« En même temps je pense que je m'ennuierais [*autre part*], et je trouve que le challenge ici est vraiment chouette, que les enfants ils sont.. ils adorent la découverte ; et puis ils sont peut-être un peu plus reconnaissants que leurs parents des fois, mais au moins dans le regard des enfants, on n'a pas cette haine là. Alors des fois oui. Mais des fois oui, mais souvent c'est parce que y a autre chose derrière et que c'est pas à nous qu'ils en veulent mais qu'ils sont pas forcément disposés à travailler parce que la vie à côté est trop difficile. Et du coup je me dis qu'au moins, en temps de classe, on fait.. on fait voilà.. on leur apporte plein de choses et peut-être que ça ressortira dans leur vie adulte, peut-être pas, mais voilà. » (enseignante CE1)

Une motivation qui, enfin, si elle était amenée à s'étioler au fil des années, conduirait certains enseignants à changer d'école : « Pour l'instant je me dis que j'ai encore de l'énergie pour le faire, et seulement quand vraiment j'aurai plus d'énergie et que je serai plus agréable avec les enfants, bein j'abandonnerai. » (enseignante CE1)

4.3 Limites et prolongements

4.3.1 Difficultés rencontrées

Cette recherche s'est heurtée à plusieurs difficultés d'ordre externe, lesquelles ont pu momentanément ralentir nos travaux.

En premier lieu, l'école Paul Cézanne a connu plusieurs incidents majeurs perturbant la vie scolaire et, dans une moindre mesure, déstabilisant l'organisation de l'équipe pédagogique de façon temporaire. Comme l'ont évoqué les enseignants interrogés lors des entretiens, des tensions sont apparues à différents moments de l'année avec quelques familles. A deux reprises, des parents ont pris à parti des membres de l'équipe éducative (directeur, enseignant, animateur périscolaire), les insultant et les menaçant parfois. Les attaques adressées personnellement aux enseignants ont pu les affecter dans leur quotidien. Ainsi, le directeur de l'école n'exerce plus ses fonctions depuis plusieurs mois, tandis qu'une semaine d'accueil des élèves sans enseignement a été effectuée au début de l'année 2015. Dans ce cadre, un enseignant de l'école a accepté de prendre la direction

67 Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris : ESF, 2012 (1991), p. 26

par intérim. Toutefois, il ne disposait pas de tous les documents de l'école (résultats aux évaluations nationales, statistiques quant à la validation des compétences des paliers 1 et 2 du Socle Commun, etc.) dans la mesure où le directeur précédent travaillait beaucoup sur son ordinateur personnel. Devant cette responsabilité assumée de façon imprévue et l'année particulièrement mouvementée, le directeur par intérim semblait également subir un emploi du temps très serré, ce qui l'a empêché de pouvoir consacrer davantage de temps à la recherche de ces documents. Enfin, les jours d'accueil des élèves dans l'établissement sans enseignement ne m'ont pas permis d'effectuer les observations de classe ou les entretiens prévus, retardant le calendrier initial.

D'autre part, des données très précises issues de l'inspection académique sont destinées à un usage interne (taux de PCS défavorisées, taux de redoublement en CE1, taux de retard parmi les élèves entrant en 6^{ème}, taux de boursiers à l'entrée en 6^{ème}). Ainsi, les moyennes académiques sont publiées mais seuls les syndicats peuvent accéder aux statistiques pour chaque école. Ils n'ont pas l'autorisation de les diffuser, probablement dans le souci d'empêcher les différents acteurs (décideurs politiques, professionnels de l'éducation, familles) de comparer les résultats des différents établissements. Ils n'ont pas accepté de nous les communiquer, même en leur expliquant que le traitement de ces données serait uniquement à l'usage de la recherche et ferait l'objet d'un anonymat. On regrette ce manque d'accessibilité aux données, nous privant d'une analyse approfondie de la situation d'un établissement scolaire.

4.3.2 Limites de la recherche

Peu de données pour mesurer la réussite d'une école

En dehors des discours des acteurs qui prônent une réussite paradoxale, peu d'éléments nous permettent d'attester de bons résultats de l'école.

Les pourcentages de validation des paliers 1 et 2 du Socle Commun étant étroitement liés aux exigences des enseignants qui les valident, seules les évaluations nationales permettent d'approcher plus réellement l'objectivité. Or, ces évaluations ne sont plus obligatoires depuis 2012 et ne font plus l'objet de publications sur Eduscol à l'échelle nationale. Les données dont nous disposons proviennent donc de la période correspondant au précédent projet d'école, lequel s'est achevé l'année dernière. La publication de données plus récentes nous auraient permis de cerner de façon plus actualisée la situation de l'école.

Ainsi, les synthèses réalisées grâce aux moyennes des évaluations nationales donnent un ordre d'idée de l'école par comparaison à l'échelle nationale, mais le faible échantillon peut

questionner la représentativité des statistiques produites. Les résultats en eux-mêmes sont difficilement objectivables dans la mesure où l'on ne connaît pas les conditions de passation de ces évaluations, ni les conditions dans lesquelles elles ont été préparées (absence ou présence d'entraînement intensif dans les semaines ou mois précédents).

La difficulté à caractériser la pédagogie des enseignants

Caractériser la pédagogie d'un enseignant nécessite des compétences d'observation fines et une très bonne connaissance des modèles théoriques et des types de pédagogie qui existent. Malgré l'utilisation d'une grille d'observation adossé à un référent théorique, cette tâche m'a paru complexe tant les styles d'enseignement sont variés et recouvrent un nombre important d'éléments observables.

Ainsi, l'observation d'une ou deux plages d'enseignement (soit entre 2h et 4h dans chaque classe) paraît suffisant pour dégager les caractéristiques principales de la pédagogie mise en place par chacun, mais une analyse multivariée (observation des déplacements dans la classe et de la position de l'enseignant, des interactions enseignant-élèves, mesure du temps de parole de chacun, etc.) permettrait de prendre en compte l'ensemble des dimensions qui définissent un type de pédagogie.

4.3.3 Prolongements possibles

Une mesure plus précise du poids des domaines d'apprentissage

Pour apporter plus de précision dans la détermination du poids relatif du français et des mathématiques dans les apprentissages, il serait intéressant d'avoir un échantillon de relevés plus grand afin d'améliorer leur représentativité (par exemple ceux d'autres classes).

De plus, la prise en compte des emplois du temps des 5 périodes de l'année permettrait de lisser sur l'année la répartition des volumes horaires, parfois modifiés par des projets temporaires (exemple de l'activité natation de la classe de CE1 en période 5, qui occupe la majorité du jeudi matin : qu'en était-il de l'organisation du jeudi lors des périodes précédentes ? Quel volume horaire était alors accordé à l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive ?).

Afin de saisir plus finement ce phénomène, il serait également intéressant de mesurer les décalages entre l'emploi du temps hebdomadaire (généralement prévu par les enseignants en début de période) et leurs fiches de cahier-journal : à savoir les enseignants prévoient-ils chaque jour ce qui est affiché dans l'emploi du temps hebdomadaire régulier (prise en compte d'événements exceptionnels, interventions extérieures, sorties, libertés prises par l'enseignant, emploi du temps

régulier « de façade » uniquement pour les inspections, etc.).

Enfin, le dispositif le plus pointu consisterait en l'observation plus longue de la classe et le relevé minutieux du temps réellement alloué à chaque domaine d'apprentissage, à la manière de Bressoux (Bressoux, 2002). En effet, un tel protocole d'étude permettrait de mesurer très précisément l'écart entre ce qui est prévu par l'enseignant (dans le cahier-journal) et ce qui est réellement réalisé dans la classe, en situation d'enseignement. En effet, l'observation de quelques séances de classe nous a montré que des événements imprévus peuvent perturber le déroulement prévu par l'enseignant, généralement revu à la baisse (disparition partielle ou totale d'une séance, au profit d'un autre domaine d'apprentissage ou de la gestion du comportement par exemple).

Le travail d'équipe, une dimension à prendre en compte

Les observations et entretiens ont été l'occasion d'appréhender la question du travail d'équipe, qui paraît être un élément clé pour mieux comprendre la réussite des élèves d'une école située en zone d'éducation prioritaire. Si les enseignants m'ont fait part oralement de la nécessité d'être soudés pour rester motivé malgré les difficultés rencontrées dans l'école, les observations m'ont permis d'effleurer les traductions pédagogiques du travail d'équipe dans les classes.

Car force est de constater que les enseignants font équipe dans diverses composantes de leur quotidien. Les outils construits en commun pour suivre la scolarité des élèves au cours d'un cycle (classeur commun de règles de français, de mathématiques, documents publiés sur le site de l'école) témoignent d'une volonté de cohérence et de continuité au sein des cycles, dans l'esprit de la loi d'orientation de 1989. Les échanges de service entre les enseignants de cycle 2 témoignent également d'une confiance mutuelle et d'une action collective en faveur des apprentissages : la responsabilité d'une classe est ainsi partagée.

Au-delà des réunions institutionnelles prévues pour le travail d'équipe (conseils des maîtres, conseils de cycle), le cœur de la coopération entre collègues semblent résider dans tous les temps informels, ceux précisément auxquels on ne s'attendrait pas. A titre d'exemple, la salle des maîtres concentre quotidiennement plus d'une dizaine de professeurs (maternelle et élémentaire confondus) lors de la pause méridienne, soit la quasi-totalité de l'équipe. Ce qui peut paraître anecdotique ne l'est probablement pas, et il serait intéressant d'y analyser les discussions, car un grand nombre d'échanges concernent des questions d'ordre disciplinaire ou pédagogique : la communication informelle semble primordiale à cet égard.

5. Conclusion

Statistiquement, il apparaît en premier lieu que les inégalités de réussite scolaire sont dues à une forme de déterminisme social, comme le souligne la théorie de la reproduction dans les années 70. Toutefois, certains établissements scolaires socialement défavorisés présentent des résultats situés dans la moyenne, voire ponctuellement au-delà des résultats nationaux. Ce constat nous a amené à questionner les pratiques pédagogiques des enseignants afin de mesurer comment elles participent à la réussite socialement inattendue des élèves d'une école appartenant à un réseau d'éducation prioritaire.

Certains travaux montrant que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui privilégient les apprentissages fondamentaux (langage oral, lecture, écriture, mathématiques), nous avons analysé le projet d'école, calculé la part de ces domaines d'apprentissage dans les emplois du temps de deux classes et effectué des entretiens avec des professeurs des écoles afin de recueillir leurs représentations quant aux domaines prioritaires dans leur enseignement.

Nous avons également émis l'hypothèse que les enseignants de cette école mettent en place des pédagogies visibles et explicites (avec un enseignement assez directif), en focalisant leur enseignement sur les notions essentielles.

Les observations de classe réalisées et les entretiens menés permettent de confirmer l'importance accordée aux apprentissages fondamentaux à l'école Paul Cézanne, que ce soit dans les pratiques (d'école, de classe) ou dans les discours des acteurs de l'institution. D'autre part, on constate que les démarches d'apprentissage sont plutôt guidées et structurées, sans pour autant relever des pédagogies structurées à proprement parler. Il apparaît en tous cas que les démarches d'apprentissages socio-constructivistes sont peu présentes, ce qui est justifié dans la mesure où nous avons également conclu que la secondarisation de la tâche était laborieuse pour une grande part d'élèves.

Au-delà de ces conclusions, il apparaît également que la mise en place d'un cadre sécurisant pour les élèves et que la présence d'une équipe pédagogique soudée semblent être des éléments déterminants pour favoriser la stabilité et la continuité des apprentissages.

Il serait ainsi intéressant de mener des investigations afin d'analyser les moyens utilisés par les enseignants pour maintenir une relation pédagogique cadrée, en mesurant leurs effets sur la sécurité affective des élèves et son impact dans les apprentissages. De même, un recueil de données qualitatives permettrait de comprendre les relations entre les enseignants afin de mieux appréhender l'importance de l'équipe et de ses effets sur la cohérence pédagogique.

6. Bibliographie

Ouvrages et articles

- BAUTIER, É., CHARLOT, B., ROCHEX, J.Y., « Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir », in VAN ZANTEN, A. (dir), *L'école, l'état des savoirs*, Paris : La découverte, 2000, pp. 179-188
- BERNSTEIN, B., *Langage et classes sociales – Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris : Éditions de Minuit, 1975, pp.191-222
- BIANCO, M., BRESSOUX, P., « Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? », in DUMAY, X., DUPRIEZ, V. (dir), *L'efficacité dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Pédagogies en développement », 2009, 292 pages
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C., *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*, Revue Française de Pédagogie n°150, janvier-février-mars 2005
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C., « L'enseignement explicite », in Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle, *Enseigner*, PUF, coll. « Apprendre », 2007, 240 pages
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C., BOUCHARD, C., « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse », *Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage*, 2010, volume 3, article 1
- BONNÉRY, S., *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves. La co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'Élisabeth Bautier, ESCOL / Université Paris 8, décembre 2003
- BOUDON, R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : A. Colin, 1973, 398 pages
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Minuit, coll. « Le sens commun », 1964, 192 pages
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., PASSERON, J.C., *Le métier de sociologue*, Paris : École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales et Mouton Éditeur, 1968, 357 pages
- BRESSOUX, P., *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*, Revue française

de pédagogie, n°108, 1994, pp. 91-137

- BRESSOUX, P., « Chapitre 10. Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe », in NAULT, T., FIJALKOW, J. (dir), *La gestion de la classe*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation », 2002, 280 pages
- BRESSOUX, P., « Chapitre 15. Effet-maître et pratiques de classe », in BOURGEOIS, E., CHAPPELLE, G., *Apprendre et faire apprendre*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Apprendre », 2011, p.221
- CASTETS-FONTAINE, B., *Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires »*, Bruxelles : InterCommunications et EME, coll. « Proximités-Sociologie », 2011, 258 pages
- CHARLOT, B., « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue », in *Sociétés contemporaines* (IRESCO-CNRS), n°11-12, 1992, pp. 119-147
- CHARLOT, B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : éditions Anthropos, 2002 (1997), p. 80
- DE QUEIROZ, J.M., *L'école et ses sociologies*, Paris : Armand Colin, 2006 (1995), 128 pages
- DOUCET-DAHLGREN, A.M., « Observer les actes éducatifs dans la vie quotidienne des familles », in *Connexions* n°78, 2002, pp. 121-134
- DURU-BELLAT, M., « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2001, n° 23(2), pp.321-335
- ESTABLET, R., « La présence très actuelle de Basil Bernstein dans la sociologie française de l'éducation », in FRANDJI, D., VITALE, P., *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2008, p. 48
- GRISAY, A., « Réflexions sur l'effet-école », in FIGARI, G. & MOTTIER LOPEZ, L. (dir.), *Recherches sur l'évaluation en éducation*, Paris : l'Harmattan, 2006, pp.34-43
- GOIGOUX, R., CÈBE, S., « Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle », *Repères*, 2004, n°27, pp.45-53
- GOUIRIR, M., « L'observatrice, indigène ou invitée ? Enquêter dans un univers familial. », in *Genèses* n°32, 1998, pp. 110-126
- MEIRIEU, P., *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris : ESF, 2012 (1991), 198 pages

- MOLNAR A., SMITH P., ZAHORIK J., HALBACH A., EHRLE K., HOFFMAN L. M., CROSS B., *Evaluation Results of the Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program*, Center for Education Research, Analysis and Innovation (CERAI). SAGE Evaluation Team School of Education University of Wisconsin-Milwaukee, 2001, Cité par BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C., *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés*, Revue Française de Pédagogie n°150, janvier-février-mars 2005, p. 106
- PERRENOUD, P., « Le curriculum, le réel, le caché », in HOUSSAYE, J. (dir), *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993, pp. 61-76
- REY, B., *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris : ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1998, 216 pages
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., « Représentations interpersonnelles et prophéties autoréalisatrices », in *Pygmalion à l'école - L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Paris : Casterman, 1971, pp. 245-255
- TERRAIL, J.P., « De quelques histoires de transfuges scolaires », *Société française*, 1985, n° 17, 1985, p.34
- THIN, D., MILLET, M., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité », *Lien social et politiques*, RIAC n° 54, 2005, p. 153-162.

Filmographie

- CARLES, P., *La sociologie est un sport de combat* [DVD, (2h26)], film documentaire, 2001
- MEIRIEU, P., *L'acte pédagogique*, vidéo France TV Éducation, coll. « Curiosphère », <http://education.francetv.fr/scolarité/video/philippe-meirieu-l-acte-pedagogique> consulté le 23/04/2015

Sitographie (par ordre d'apparition)

- Ministère de l'Éducation Nationale
<http://www.education.gouv.fr/> (se référer aux notes de bas de page)
- Éducation prioritaire, réseau CANOPÉ, portail de l'éducation prioritaire :
<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/accueil.html>
(se référer aux notes de bas de page)

- « Réussite paradoxale, observation d'IEN et IA-IPR dans quatre circonscriptions atypiques en français et mathématiques », Site de l'Espace Pédagogique de l'académie de Nantes http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/65889062/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1164983791265 consulté le 12/12/2013
- COCHE, F., KAHN., S., ROBIN, F., *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, Université Libre de Bruxelles, <http://www.ulb.ac.be/facs/sse/img/pratiques.pdf> consulté le 23/04/2015
- Site du Gouvernement, onglet « Les actions », page « La lutte contre les inégalités sociales » <http://www.gouvernement.fr/action/la-lutte-contre-les-inegalites-scolaires> consulté le 21/04/2015
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) : <http://www.insee.fr> (se référer aux notes de bas de page)
- Legifrance : <http://www.legifrance.gouv.fr> (se référer aux notes de bas de page)
- Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports, Données statistiques pour l'analyse de la situation des Quartiers Prioritaires, *Données de population et de revenus médians par unité de consommation par quartier*, RFL 2011 http://www.ville.gouv.fr/IMG/xlsx/donnees_quartiers_metropole_martinique_reunion.xlsx consulté le 25/03/2015

7. Annexes

Liste des annexes :

- Annexe n°1 : Résultats de l'école aux évaluations nationales, période 2010-2011, CE1-CE2
- Annexe n°2 : Synthèse des résultats aux évaluations nationales, comparaison des moyennes de l'école aux moyennes nationales
- Annexes n°3, n°4, n°5, n°6 : Cartes des découpages géographiques du Quartier Prioritaire A. Burel – Peupliers ; de l'IRIS Peupliers – E. Foucault ; de l'IRIS A. Burel ; du périmètre scolaire Paul Cézanne
- Annexe n°7 : Données statistiques en termes de logement, prestations sociales, développement économique et autres indicateurs pour le Quartier Prioritaire A. Burel – Peupliers ; la commune de l'école ; l'agglomération de l'école
- Annexe n°8 : Nombre d'élèves par classe et par niveau, ancienneté des enseignants
- Annexe n°9 : Projet d'école 2010-2014 : éléments de diagnostic, bilan final et orientation
- Annexe n°10 : Grille d'observation centrée sur l'enseignement
- Annexe n°11 : Grille d'observation permettant de recueillir des informations auprès des élèves
- Annexe n°12 : Guide d'entretien
- Annexe n°13 : Projet d'école – Janvier 2015 - Juin 2018
- Annexe n°14 : Emploi du temps de la classe de CP-CE1 (période 5)
- Annexe n°15 : Emploi du temps de la classe de CE1 (période 5)
- Annexe n°16 : Nombre d'heures hebdomadaires prévues à l'emploi du temps (CP-CE1 et CE1)
- Annexe n°17 : Photographies réalisées lors de la séance de conjugaison (classe de CP-CE1)
- Annexe n°18 : Entretien avec l'enseignante de la classe B (06/05/2015, 8h24)
- Annexe n°19 : Entretien avec l'enseignante de la classe C (07/05/2015,12h22)

Annexe n°1 : Résultats de l'école aux évaluations nationales Période 2010-2011, niveaux CE1 et CM2

Synthèse école CE1 – Année 2010

F R A N Ç A I S	Élèves ayant des acquis	Insuffisants	Encore fragiles	Bons	Très solides
	Nombre d'items réussis	$0 \leq nb \leq 19$	$20 \leq nb \leq 30$	$31 \leq nb \leq 41$	$42 \leq nb \leq 60$
	Nombre d'élèves	1	1	10	16
	Pourcentage d'élèves	4%	4%	36%	57%
	Pourcentage national	8%	17%	31%	44%
	Médiane	43			

M A T H É M A T I Q U E S	Élèves ayant des acquis	Insuffisants	Encore fragiles	Bons	Très solides
	Nombre d'items réussis	$0 \leq nb \leq 12$	$13 \leq nb \leq 17$	$18 \leq nb \leq 25$	$26 \leq nb \leq 40$
	Nombre d'élèves	1	0	11	16
	Pourcentage d'élèves	4%	0%	39%	57%
	Pourcentage national	10%	13%	30%	44%
	Médiane	26			

Synthèse école CM2 – Année 2010

F R A N Ç A I S	Élèves ayant des acquis	Insuffisants	Encore fragiles	Bons	Très solides
	Nombre d'items réussis	$0 \leq nb \leq 16$	$17 \leq nb \leq 28$	$29 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	Nombre d'élèves	2	5	4	5
	Pourcentage d'élèves	13%	31%	25%	31%
	Pourcentage national	7%	20%	30%	43%
	Médiane	32			

M A T H É M A T I Q U E S	Élèves ayant des acquis	Insuffisants	Encore fragiles	Bons	Très solides
	Nombre d'items réussis	$0 \leq nb \leq 9$	$10 \leq nb \leq 15$	$16 \leq nb \leq 23$	$24 \leq nb \leq 40$
	Nombre d'élèves	6	0	4	6
	Pourcentage d'élèves	38%	0%	25%	38%
	Pourcentage national	13%	20%	32%	35%
	Médiane	19			

Sources : - Données école Paul Cézanne : école Paul Cézanne
 - Données nationales : Eduscol (<http://www.education.gouv.fr/pid20946/evaluation-des-acquis.html>)
 - Statistiques et tableaux : Quentin Guyard

Synthèse école CE1 – Année 2011

F R A N Ç A I S	Élèves ayant des acquis	Insuffisants	Encore fragiles	Bons	Très solides
	Nombre d'items réussis	$0 \leq nb \leq 17$	$18 \leq nb \leq 28$	$29 \leq nb \leq 39$	$40 \leq nb \leq 60$
	Nombre d'élèves	3	2	5	9
	Pourcentage d'élèves	16%	11%	26%	47%
	Pourcentage national	7%	14%	28%	51%
	Médiane	36			

M A T H É M A T I Q U E S	Élèves ayant des acquis	Insuffisants	Encore fragiles	Bons	Très solides
	Nombre d'items réussis	$0 \leq nb \leq 11$	$12 \leq nb \leq 16$	$17 \leq nb \leq 24$	$25 \leq nb \leq 40$
	Nombre d'élèves	4	1	5	9
	Pourcentage d'élèves	21%	5%	26%	47%
	Pourcentage national	10%	11%	27%	52%
	Médiane	22			

Synthèse école CM2 – Année 2011

F R A N Ç A I S	Élèves ayant des acquis	Insuffisants	Encore fragiles	Bons	Très solides
	Nombre d'items réussis	$0 \leq nb \leq 16$	$17 \leq nb \leq 27$	$28 \leq nb \leq 38$	$39 \leq nb \leq 60$
	Nombre d'élèves	1	4	10	9
	Pourcentage d'élèves	4%	17%	42%	38%
	Pourcentage national	7%	19%	31%	43%
	Médiane	37			

M A T H É M A T I Q U E S	Élèves ayant des acquis	Insuffisants	Encore fragiles	Bons	Très solides
	Nombre d'items réussis	$0 \leq nb \leq 11$	$12 \leq nb \leq 18$	$19 \leq nb \leq 26$	$27 \leq nb \leq 40$
	Nombre d'élèves	3	6	9	6
	Pourcentage d'élèves	13%	25%	38%	25%
	Pourcentage national	10%	20%	32%	38%
	Médiane	20			

Sources : - Données école Paul Cézanne : école Paul Cézanne
 - Données nationales : Eduscol (<http://www.education.gouv.fr/pid20946/evaluation-des-acquis.html>)
 - Statistiques et tableaux : Quentin Guyard

**Annexe n°2 : Synthèse des résultats aux évaluations nationales
Comparaison des moyennes de l'école aux moyennes nationales**

Année	Niveau		Résultats école (moyenne)	Résultats nationaux (moyenne)	Différence* (école - national)
2010	CE1	Français	93	75	18
		Maths	96	74	22
		Total	189	149	40
	CM2	Français	56	73	-17
		Maths	63	67	-4
		Total	119	140	-21
2011	CE1	Français	73	79	-6
		Maths	73	79	-6
		Total	146	158	-12
	CM2	Français	80	74	6
		Maths	63	70	-7
		Total	143	144	-1
2010- 2011	CE1	Français	166	154	12
		Maths	169	153	16
		Total	335	307	28
	CM2	Français	136	147	-11
		Maths	126	137	-11
		Total	262	284	-22
Synthèse générale					
2010- 2011	CE1- CE2	Français	302	301	1
		Maths	295	290	5
		Total	597	591	6

Résultats = cumul des points de pourcentage d'élèves ayant des acquis bons ou très solides

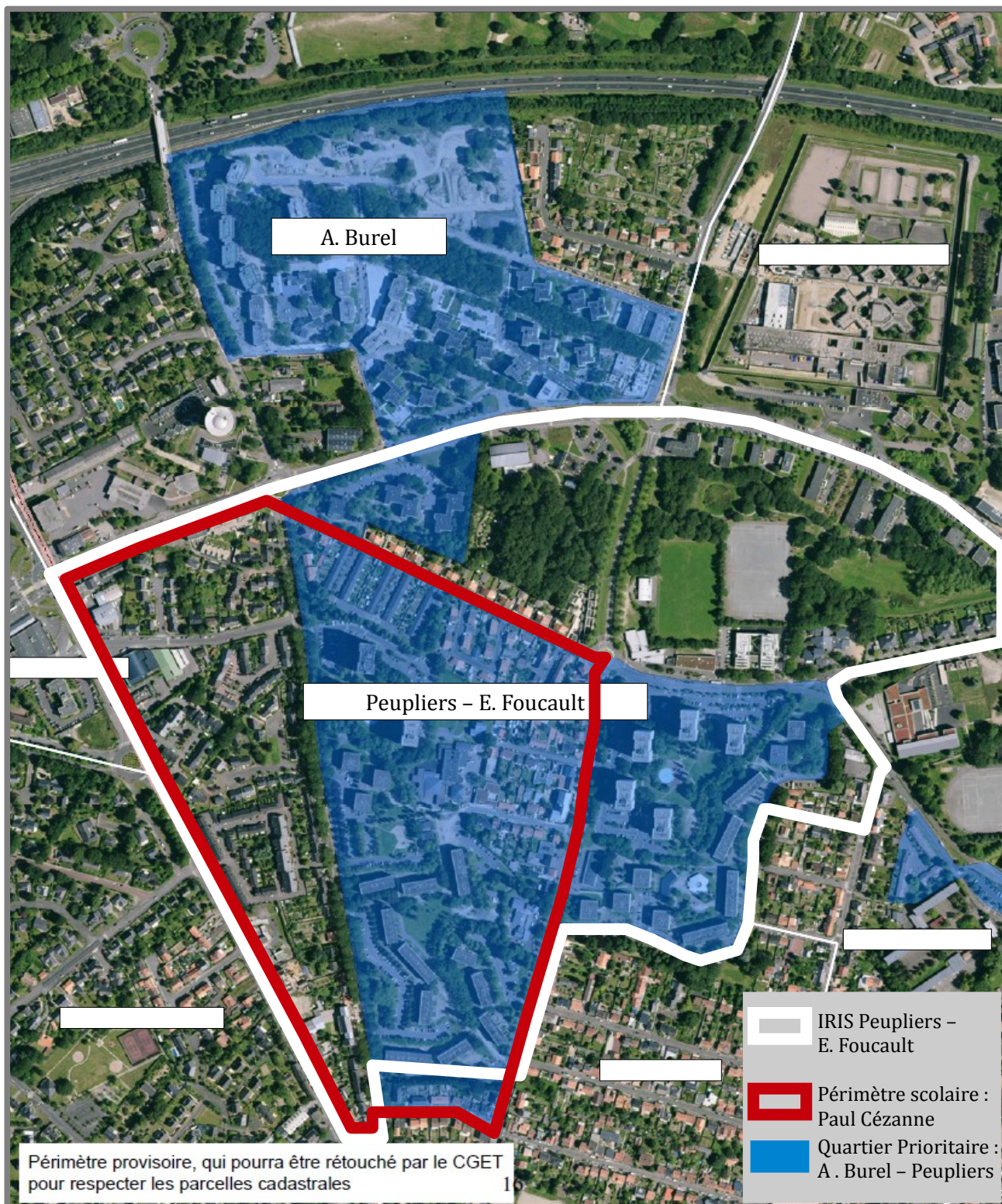
* Différence positive = résultats de l'école supérieurs aux résultats nationaux

Différence nulle = résultats de l'école identiques aux résultats nationaux

Différence négative = résultats de l'école inférieurs aux résultats nationaux

Source : Quentin Guyard

**Annexe n°3 : Carte des découpages géographiques de l'IRIS
Peupliers – E. Foucault ; du périmètre scolaire de l'école Paul Cézanne**



Sources :

Fond de carte : BD ORTHO@IGN - CGET – Nouveaux quartiers de la politique de la Ville – Kit de données sexuées
Découpages des quartiers et des périmètres scolaires de la ville : Service données de la commune de l'école

1:6 180

Réalisation : Quentin Guyard

Annexe n°4 : Carte des découpages géographiques du Quartier Prioritaire A. Burel – Peupliers ; de l'IRIS Peupliers – E. Foucault ; de l'IRIS A. Burel

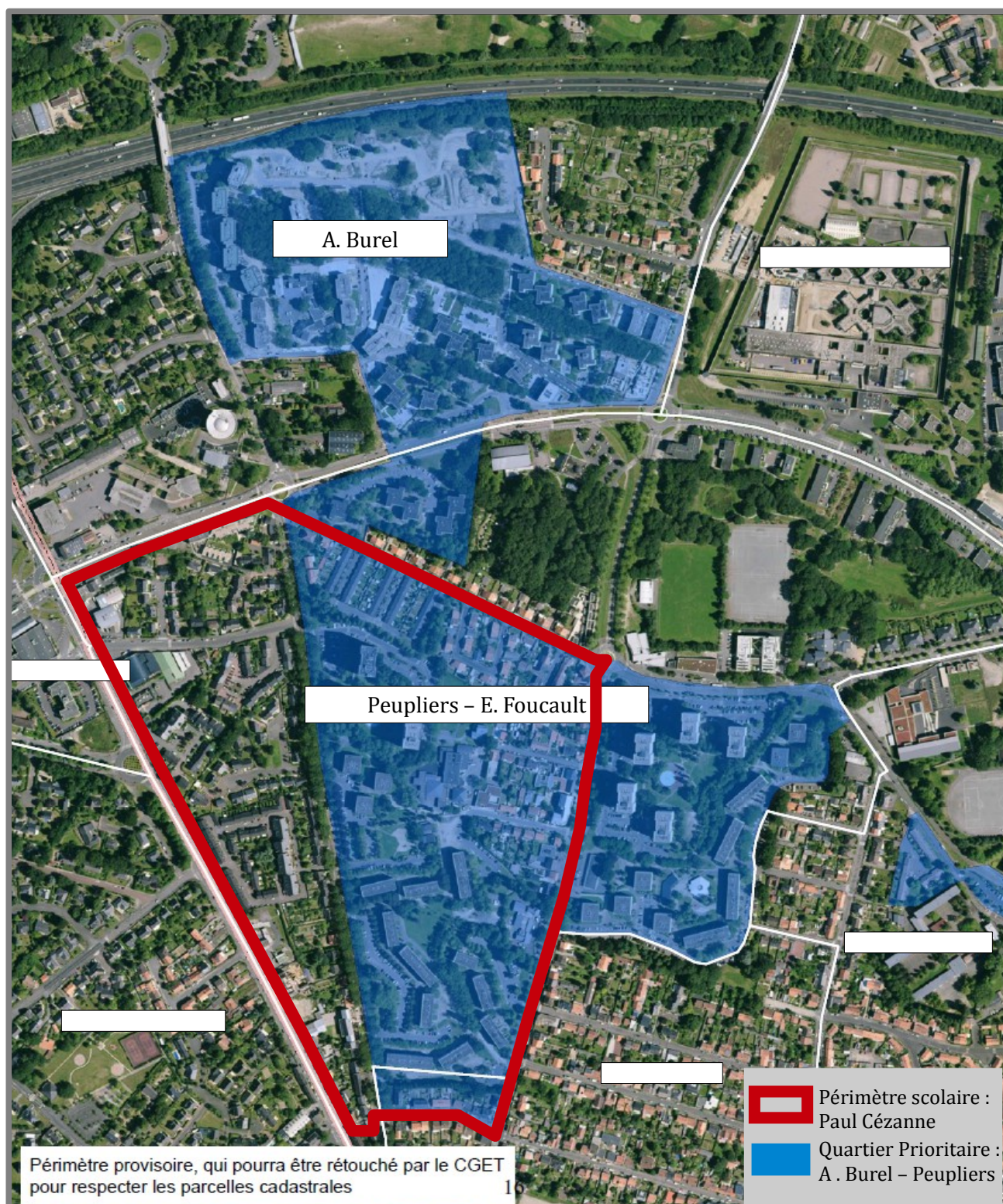


Sources :

Fond de carte : BD ORTHO@IGN - CGET - Nouveaux quartiers de la politique de la Ville - Kit de données sexuées
Découpages des quartiers et de la ville : Service données de la commune de l'école

Réalisation : Quentin Guyard

Annexe n°5 : Carte des découpages géographiques du Quartier Prioritaire A. Burel – Peupliers ; du périmètre scolaire Paul Cézanne



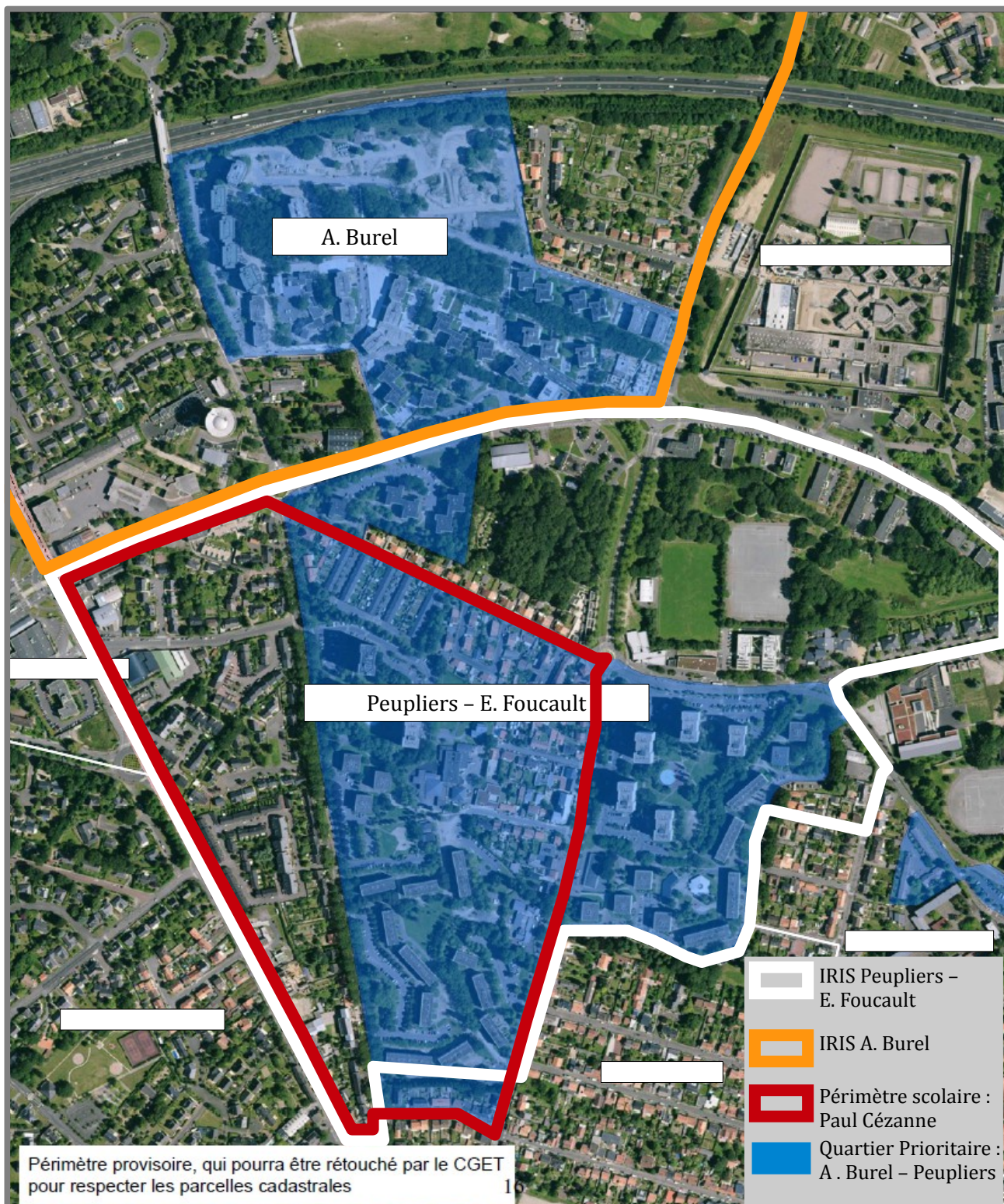
Sources :

Fond de carte : BD ORTHO@IGN - CGET – Nouveaux quartiers de la politique de la Ville – Kit de données sexuées
Découpages des périmètres scolaires de la ville : Service données de la commune de l'école

1:6 180

Réalisation : Quentin Guyard

**Annexe n°6 : Carte des découpages géographiques du Quartier Prioritaire
A. Burel – Peupliers ; de l'IRIS Peupliers – E. Foucault ; de l'IRIS A. Burel ;
du périmètre scolaire Paul Cézanne**



Sources :

Fond de carte : BD ORTHO@IGN - CGET – Nouveaux quartiers de la politique de la Ville – Kit de données sexuées
 Découpages des quartiers et des périmètres scolaires de la ville : Service données de la commune de l'école

1:6 180

Réalisation : Quentin Guyard

Annexe n°7 : Données statistiques en termes de logement, prestations sociales, développement économique et autres indicateurs pour le Quartier Prioritaire A. Burel – Peupliers ; la commune de l'école ; l'agglomération de l'école

• Données statistiques IRIS :

→ Note pour les données du QP A. Burel – Peupliers :

« En attendant la production de données exactes sur les nouveaux quartiers prioritaires, des données approximées sur ces nouveaux quartiers, construites à partir des données à l'IRIS, (...) sont fournies. »

Libellés	QP A. Burel – Peupliers ¹	Commune ²	Agglomération ¹
Logement – RP 2010			
Part de logements HLM par rapport au nombre de résidences principales dans le quartier	75% - 100%	20,20%	16,80%
Part de logements vacants	0% - 5%	5,90%	4,80%
Part de logements en location	85% - 100%	60,50%	46,10%
Prestations sociales – CNAF 2013			
Part d'allocataires CAF dont le revenu est constitué au moins à 50% de prestations sociales	35% - 40%	23,64%	21,80%
Part d'allocataires CAF dont le revenu est constitué à 100% de prestations sociales	20% - 25%	14,08%	12,80%
Part d'allocataires CAF percevant le RSA	30% - 35%	17,78%	16,90%
Part d'allocataires CAF percevant le RSA socle	25% - 30%	13,49%	12,70%
Part d'allocataires CAF percevant une allocation logement	80% - 100%	74,48%	62,20%
Part d'allocataires CAF percevant les aides personnelles au logement	70% - 100%	29,19%	27,80%
Développement économique – SIRENE 2012			
Nombre d'entreprises pour 1000 habitants	30 - 40	/	64
Part de créations d'entreprises	25% - 30%	/	21,40%
Autres indicateurs – BPE 2013			
Nombre de médecins généralistes pour 100 000 habitants	0 - 30	/ (140 en 2011) ²	117
Nombre de structures de garde pour la petite enfance pour 1000 habitants âgés de 0 à 2 ans	Plus de 6	/	7

Sources des données :

1. Données approximées pour le QP ; Données exactes pour l'agglomération :

- Kit de données complémentaires (Ministère de la ville)
(<http://www.ville.gouv.fr/?donnees-statistiques-pour-l3529>)

2. Données commune :

- Logement : RP 2010
- Prestations sociales : CNAF 2013

**Annexe n°8 : Nombre d'élèves par classe et par niveau
Ancienneté des enseignants (générale, sur l'école, sur le poste)**

École pré-élémentaire :

Niveau de classe	Nombre d'élèves (par niveau)	Ancienneté générale de l'enseignant	Ancienneté de l'enseignant sur l'école	Ancienneté de l'enseignant sur le poste
TPS	16	15	4	4
PS	20	26	10	10
PS-MS	22 (12+10)	11	2	2
MS	24	11	2	2
GS 1	21	9	4	4
GS 2	21	26	3	3
TOTAL	124	98	25	25
MOYENNE	20,6	16,3	4,2	4,2
MÉDIANE	21	13	3,5	3,5

École élémentaire :

Niveau de classe	Nombre d'élèves (par niveau)	Ancienneté générale de l'enseignant	Ancienneté de l'enseignant sur l'école	Ancienneté de l'enseignant sur le poste
CP	25	10 (remplacé)	5 (remplacé)	5 (remplacé)
CP-CE1	24 (12+12)	10	3	2
CE1	22	8	7	4 ans
CE2	19	10	1	1
CE2-CM1	17 (11+6)	8	4	3
CM1	18	8	1	1
CM2	22	>10 (remplacé)	10 (remplacé)	10 (remplacé)
TOTAL	147	64	31	26
MOYENNE	21	9,1	4,4	3,7
MÉDIANE	22	10	4	5

Enseignant surnuméraire (dispositif plus de maîtres que de classes)

Ancienneté générale de l'enseignant : 14

Ancienneté de l'enseignant sur l'école : 5

Ancienneté de l'enseignant sur le poste : 2

Totaux école primaire :

Niveau de classe	Nombre d'élèves (par niveau)	Ancienneté générale de l'enseignant	Ancienneté de l'enseignant sur l'école	Ancienneté de l'enseignant sur le poste
TOTAL	271	176	61	53
MOYENNE	20,8	12,6	4,4	3,8
MÉDIANE	22	10,5	4	4

Annexe n°9 : Projet d'école 2010-2014 : éléments de diagnostic, bilan final et orientation

PROJET D'ECOLE

Eléments de diagnostic
Bilan final et orientations

Circonscription	
Nom de l'école	
Commune	

I. L'école et son environnement

	Effectif	Sept 2010	Sept 2011	Sept 2012	Sept 2013
I.1 Les effectifs	global	239	242	259	270
	Nombre de classes	10	11	11	12
	Commentaire - Effectif en hausse (+13 % en 4ans) - Bon report GS-CP - Beaucoup de mouvement en cours d'année et au cours des 4 années (un peu moins de 10 % de l'effectif chaque année)				
I.2 Public scolaire accueilli	Analyse de l'évolution - origine variée. Mixité réduite. CSP défavorisée : + 80 % - arrivée de nouveaux élèves en cours de scolarité avec des difficultés				
I.3 Relations avec les familles	- Bonne relation (cf conseil école). Respect et rôle de chacun conforme aux textes.				
I.4 Relations avec les autres partenaires	- Bonne relation				

II. Les élèves

II. 1 Socle commun de connaissances et de compétences

Palier 1	% d'élèves ayant validé le palier 1 : 85,48 %
	Analyse des résultats palier 1 validé en mathématiques : 87,09 % palier 1 validé en français : 83,87 % - difficultés de la bonne compréhension en mathématiques (suivi validation cohorte 2012/2013 : palier 1 validé 2012/2013 : 70 %- palier 1 validé 2013/2014 : 76 %)
Palier 2	% d'élèves ayant validé le palier 2 : 85 % En mathématiques : difficultés de compréhension
	Analyse des résultats Compétences pour palier 2 se valident plus facilement en français qu'en maths. Items plus nombreux. 75 % des items doivent être validés. Parmi les élèves dont le palier n'est pas validé 2/3 n'ont pas suivi leur scolarité dans l'école.

II. 2 Analyse des enseignements et des acquis des élèves

(Points forts et points de fragilité sur les cycles 1, 2, 3 / analyse de ces forces et faiblesses)

Évaluations : outils et pratiques	Calcul mental : exercice quotidien Orthographe : dictée quotidienne Compréhension : à développer (outil de compréhension CM2) Autonomie dans le travail à renforcer Aide personnalisée à poursuivre notamment pour permettre la validation du palier. Groupe de besoin plus difficile à mettre en place : absence d'assistant pédagogique
-----------------------------------	--

Analyse comparative à partir des bilans intermédiaires		
Cycle 1	Points forts /	- MS : évolution du langage-action conjointe RASSED/enseignants - Scolarisation des TPS : amélioration du langage
	Fragilités /	- Appliquer les règles de vie, lien avec famille/comportement - Aider à la motivation des élèves
Cycle 2 ...	Points forts /	- Élèves motivés - Tous lecteurs/ sons simples - Désir d'apprendre - Technique de calcul en progrès
	Fragilités /	- Compréhension - Hétérogénéité des élèves (différenciation nécessaire)
Cycle 3 ...	Points forts /	- Bonne mise au travail en lien avec outils - Très bon niveau pour 1/4 des élèves de CM2
	Fragilités /	- Hétérogénéité des élèves - Des difficultés qui ne relèvent pas du pédagogique (comportement difficile : classe CM1) - Manque de persévérance

II. 3 Parcours scolaires

Taux de retard à l'entrée en 6 ^{ème}	% d'élèves en retard en fin de CM2 : 10 % (en diminution sur 4 ans).
% d'élèves de moins de 3 ans scolarisés	14 % effectif maternelle en 2013/2014 (18 élèves)
Fréquentation absentéisme	Globalement bonne fréquentation : nécessité de recadrer si besoin. Appel quotidien.
Informations préoccupantes	IP en 2013/2014 : 7/270 (2,6 %)
Nombre d'équipes éducatives	14
Nombre d'ESS	3
Nombre de PPRE	10
Nombre de demandes d'orientation en SEGPA	0

III. L'équipe enseignante

III.1 Fonctionnement de l'équipe pédagogique

III.1.1 Composition de l'équipe :	Commentaire - Travail en équipe et cohésion pour la réussite des élèves
III.1.2 Place et rôle des ATSEM dans l'équipe	- Fort absentéisme (3 ATSEM sur 6 sont en arrêt maladie, équivaut à moitié de l'année) - Pas de remplacement les mercredis si arrêt maladie - Travail en lien avec objectifs
III.1.3 Conseils et réunions	Analyse de leur fonctionnement : - cohérence du travail en lien avec projet école - constats et objectifs communs : mise en place actions pour la réussite

III. 2 Continuité pédagogique

(Précisez colonne n°2 : satisfaisant, à renforcer, non concerné, insatisfaisant)

(Précisez colonne n°3 : points d'appui et points d'évolution)

III.2.1.Organisation pédagogique de l'école	satisfaisante	Absence du complément de service de la classe de CM1. Remplacement non assuré régulièrement et dans la continuité.
III.2.2. Élaboration et/ou utilisation d'outils collectifs	satisfaisant	Outil de validation : palier 2 Palier 1 : à construire. programmation commune par cycle
III.2.3 Liaison intercycles, Liaison école – collège	satisfaisante	École primaire : liaisons GS/CP et inter cycles adaptées liaison collège/école adaptée et construite dans la durée.
III.2.4 Parcours d'éducation artistique et culturelle	satisfaisant	Construction en 2013/2014
III.2.5 Place des intervenants extérieurs	satisfaisant	

III. 3 Réponses spécifiques apportées aux élèves

(Précisez colonne n°2 : satisfaisant, à renforcer, non concerné, insatisfaisant)

(Précisez colonne n°3 : points d'appui et points d'évolution)

III.3.1 Modalités organisationnelles propres à l'école	satisfaisant	Décloisonnement cycle 1 : langage, jeux maths et sciences Décloisonnement cycle 2 : anglais, chant, langage
III.3.2 Mise en œuvre des PPRE :		En lien avec famille et RASED.
III.3.3 Mise en œuvre de l'Aide personnalisée, des A P C		Bon bilan : 2 adultes / groupe multi âge proposition aux familles.
III.3.4 RASED		intervention en groupe optimisé avec fréquence 2 x semaine
III.3.5 Elèves à besoins particuliers :		Intégration 3 élèves
Le cas échéant, dispositifs spécifiques		

III.3.6 CLIS dans l'école :		
III.3.7 Dispositif plus de maîtres que de classes	1	2/3 temps axes : lire, comprendre, rédiger. Cible principale : CP . Aucun élève non lecteur sauf 1 relevant MDPH
III.3.8 Dispositif accueil des enfants de deux ans		Régroupement des TPS sur une même classe à a rentrée 2014 avec PS de fin d'année. Accueil famille et élèves spécifiques pour la première scolarisation.

IV. LES ACTIONS MISES EN ŒUVRE DANS LE CADRE DU PROJET D'ECOLE

Rappel des objectifs prioritaires	Actions conduites	Bilan (en référence aux indicateurs prévus)
Maîtrise de la langue : - s'approprier le langage - lecture - orthographe - Rédaction - Permettre à tous les élèves de réussir - Pratique artistique et culturelle	Ateliers de langage rédaction atelier de lecture TUIC Site école PPRE PRE plus de maîtres que de classe RASED aide personnalisée APC exposition : parcours artistique et culturel	Trop nombreuses actions sur projet 2010/2014 - taux de maintien en baisse - palier 1 et 2 - progrès dans la validation du palier 1 au cours de la scolarité - parcours individualisé des élèves

V. VERS LE FUTUR PROJET D'ECOLE

ORIENTATION 1 : PERMETTRE LA RÉUSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

- site école : aide et support au travail. Communication école/famille/élève.
- dispositif plus de maîtres que de classe : acquérir la lecture et la compréhension
- RASED
- scolarisation des moins de 3 ans
- liaison CM/6ème
- PPRE
- PRE
- personnalisation des parcours

ORIENTATION 2 : DE LA MAITRISE DU LANGAGE ORAL VERS LE LANGAGE ECRIT

- acquérir une structure langagière avec un lexique adapté
- apprendre à organiser et gérer des données
- améliorer la compréhension

ORIENTATION 3 : MISE EN PLACE DU PARCOURS ARTISTIQUE ET CULTUREL

- le parcours d'éducation artistique comme aide à l'insertion, à la compréhension du monde, et à l'élaboration d'une culture commune.

Annexe n°10 : Grille d'observation centrée sur l'enseignement

I. Éléments généraux de situation de la séance

I.1. Domaine d'apprentissage	
I.2. Objectif d'apprentissage visé	
I.3. Adéquation aux programmes (ou au SCCC)	
I.4. Adéquation au niveau de classe	

II. Démarche d'apprentissage (cases grisées : au regard des éléments théoriques de Gauthier et al.)

II.1. Contextualisation de la séance	II.1.1 Référence aux activités situées en amont (séances précédentes)	<input type="checkbox"/> Demande de l'enseignant	<input type="checkbox"/> Formulation par l'enseignant	<input type="checkbox"/> (Re-)formulation par un(des) élève(s) (<i>nombre d'élèves</i>) :
	II.1.2 Explicitation du lien entre la séance précédente et la séance conduite			
	II.1.3 Inscription de la séance dans une progression ? Dans un projet ?			
II.2. Mise en situation	II.2.1 Présentation de l'objectif d'apprentissage	Écrit		Oral
		<input type="checkbox"/> Support collectif (<i>nature, durée</i>) :	<input type="checkbox"/> Support ind. (<i>nature, durée</i>) :	<input type="checkbox"/> Énoncé par l'enseignant (<i>nombre de fois</i>) : <input type="checkbox"/> Reformulé par un(des) élève(s) (<i>nombre d'élèves</i>) :
	II.2.2 Traduction de l'apprentissage en résultats escomptés	<input type="checkbox"/> Support collectif (<i>nature, durée</i>) :	<input type="checkbox"/> Support ind. (<i>nature, durée</i>) :	<input type="checkbox"/> Énoncé par l'enseignant (<i>nombre de fois</i>) : <input type="checkbox"/> Reformulé par un(des) élève(s) (<i>nombre d'élèves</i>) :
	II.1.3 Rappel des pré-requis	<input type="checkbox"/> Activation	<input type="checkbox"/> Vérification	<input type="checkbox"/> Enseignement
II.3. L'expérience d'apprentissage	II.3.1 Mo-dé-lage	Clarté, précision, concision de la présentation		
		Verbalisation des étapes nécessaires à la résolution de la tâche		

		Quantité d'exemples et de contre-exemples			
		Présentation de raisonnements, stratégies, procédures			
		Progressivité des tâches (complexité)			
		Progressivité des tâches (difficulté)			
	II.3.2 Pratique guidée	Questionnement par l'enseignant			
		Rétroactions de l'enseignant			
		Nombre de mises en pratique			
	II.3.3 Pratique autonome	Nombre de mises en pratique			
II.4. L'objectivation	II.4.1 Institutionnalisation (des apprentissages de la séance)	<input type="checkbox"/> Demande de l'enseignant	<input type="checkbox"/> Formulation par l'enseignant	<input type="checkbox"/> (Re-)formulation par un(des) élève(s) (<i>nombre d'élèves</i>) :	
	II.4.2 Enseignement de stratégies cognitives et/ou métacognitives				
	II.4.3 Présence d'une trace écrite				

III. Éléments transversaux et/ou d'observation finale

III.1. Segmentation des compétences visées en plus petites unités				
III.2. Évaluation	III.2.1 Type	<input type="checkbox"/> Diagnostique	<input type="checkbox"/> Formative	<input type="checkbox"/> Sommative
	III.2.2 Forme			
	III.2.3 Explicitation des critères d'évaluation			
	III.2.4 Moment dans la séance			
	III.2.5 Moment dans la séquence			
III.3. L'objectif a-t-il été atteint ?				

Annexe n°11 : Grille d'observation permettant de recueillir des informations auprès des élèves

Place de l'élève :

Heure du recueil : h

Temps écoulé depuis le début de la séance :

Critère observé : Énoncer...	Question posée	Réponse de l'élève	Retour positif : L'élève sait énoncer...	Absence de retour : L'élève ne sait pas énoncer...	Retour négatif : L'élève énonce un autre...
L'objectif d'apprentissage visé	« Qu'est-ce que tu es en train d'apprendre ? »				
Le sens/l'intérêt de l'apprentissage visé	« Pourquoi est-ce que tu apprends ça ? »				
Les étapes nécessaires pour atteindre l'objectif	« Que faut-il que tu fasses pour apprendre ça ? »				

Place de l'élève :

Heure du recueil : h

Temps écoulé depuis le début de la séance :

Critère observé : Énoncer...	Question posée	Réponse de l'élève	Retour positif : L'élève sait énoncer...	Absence de retour : L'élève ne sait pas énoncer...	Retour négatif : L'élève énonce un autre...
L'objectif d'apprentissage visé	« Qu'est-ce que tu es en train d'apprendre ? »				
Le sens/l'intérêt de l'apprentissage visé	« Pourquoi est-ce que tu apprends ça ? »				
Les étapes nécessaires pour atteindre l'objectif	« Que faut-il que tu fasses pour apprendre ça ? »				

Annexe n°12 : Guide d'entretien – École Paul Cézanne

Thématiques à aborder lors de l'entretien

Talon sociologique

- Infos individuelles
 - Sexe
 - Tranche d'âge
 - Situation matrimoniale
 - Activité du(de la) conjoint(e)

- Expérience d'enseignement
 - Années d'ancienneté dans le métier
 - Années d'ancienneté sur l'école
 - Postes précédents, leurs caractéristiques (école, milieu, taille et niveaux de classe, préférences)
 - Autres expériences professionnelles

Thème 1 : les programmes officiels et la réalité de la classe

- Quel est l'emploi du temps-type d'une journée de classe ?
 - Relances : pourquoi ? Selon quels critères ?

- Comment faites-vous pour suivre les programmes officiels sur une année scolaire ?
 - Relances : faisabilité, impasses commises de façon volontaire sur certaines parties des programmes

- Quel est votre niveau d'exigence par rapport aux savoirs scolaires à l'école Paul Cézanne ?
 - Relances : question des objectifs : sont-ils les mêmes pour tous les élèves ?

- Y a-t-il des éléments des programmes qui vous paraissent en décalage avec les réalités du terrain ?
 - Relances : contenus, répartition horaire, différences selon les cycles

Thème 2 : la pédagogie adoptée avec les élèves de milieux sociaux défavorisés

- Pour favoriser la réussite des élèves, qu'est-ce que vous faites à l'école Paul Cézanne et que vous ne feriez/faisiez pas ailleurs ?
 - Relances : pourquoi des besoins différents ici ? Lesquels ?

- Qu'est-ce qui est primordial, selon vous, dans votre pratique de classe, pour que les élèves apprennent le mieux possible ?
 - Relances : gestion des élèves/cadre, résultats par rapport aux objectifs visés

- S'il y a une chose qui vous tient à cœur, vous, dans votre fonctionnement de classe, qu'est-ce que c'est ?

- Par rapport aux difficultés non ordinaires qui sont fréquemment rencontrées sur l'école (climat d'école, relations parfois tendues avec certains parents, manque de reconnaissance de certaines familles, etc.), quel est votre réaction, votre ressenti ? Est-ce que cela vous affecte dans votre façon d'appréhender le métier, le quotidien ?
 - Relances : motivation ? Découragement par moment ? Sentiment d'impuissance ?

PROJET D'ECOLE
Janvier 2015 – Juin 2018

Nom de l'école :		Nom de la directrice- du directeur :	
Adresse de l'école :		Ecole : <input type="checkbox"/> maternelle <input type="checkbox"/> élémentaire <input checked="" type="checkbox"/> primaire	
Circonscription :		Nombre de classes : 13	
Tél. :			
Fax :			
Adresse électronique :			

A- Orientations prioritaires

Orientation n°1 Favoriser la réussite de tous les élèves et permettre l'accès à l'excellence

Objectifs déclinés	Domaines ou disciplines concernés	Mise en œuvre	Indicateurs pour l'évaluation
<p>Maîtriser les fondamentaux</p> <p>Personnaliser les aides et les accompagnements</p> <p>Mettre en place des actions communes dans chaque niveau d'enseignement pour garantir la continuité du parcours de l'élève</p>	<p>Mathématiques</p> <p>Maîtrise de la langue</p>	<p>Réponse à la difficulté :</p> <p>Prévention :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accueil des 2 ans, repérage en maternelle, amélioration du lien école/famille, langage - ateliers décloisonnés langage en maternelle, mathématiques <p>Mobilisation des dispositifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - articulation de l'aide avec le RASED - conseil de cycles dédiés aux élèves et à leur parcours - dispositif « plus de maîtres que de classes » en cycle 2 (« plus de maître que de classes » en cycle 3) - PPRE - équipe éducative - PRE - T.U.I.C au service de la différenciation - le site de l'école au service des apprentissages - conseil 1^{er}/second degré ; continuité école collège - conseil maternelle/cycle 2 ; continuité maternelle-élémentaire - complémentarité pour les élèves « performants » 	<p>% d'élèves ayant validé le palier 1 du socle en français</p> <p>% d'élèves ayant validé le palier 2 du socle en français</p> <p>% d'élèves ayant validé le palier 1 du socle en mathématiques</p> <p>% d'élèves ayant validé le palier 2 du socle en mathématiques</p> <p>% d'élèves maintenus par niveau (cohorte) ; cohorte apport élèves</p> <p>Outils T.U.I.C : utilisation de la GS au CM2</p>

Orientation n°2 De la maîtrise du langage oral à la maîtrise du langage écrit

Objectifs déclinés	Domaines ou disciplines concernés	Mise en œuvre	Indicateurs pour l'évaluation
Acquérir une structure langagière	Maîtrise de la langue	- Travail de l'oral dans toutes les situations (les arts, les contes, et les mythes comme supports privilégiés du langage) - Mise en place des 4 phases de la réception à la production : découverte, compréhension, mémorisation, manipulation.	% d'élèves ayant validé le palier 1 du socle en français % d'élèves ayant validé le palier 2 du socle en français Nombre de contes étudiés Lexique et syntaxe en nombre
Comprendre un texte lu	Maîtrise de la langue transdisciplinaire	- Utilisation d'outils de compréhension programmés	emprunts de livres BDC
Lier le langage oral et le langage écrit	Maîtrise de la langue	- Dictées quotidiennes (poursuite) - Rédaction : de la dictée à l'adulte, de l'élève à l'élève, vers l'autonomie.	% d'élèves ayant validé le palier 1 du socle en français % d'élèves ayant validé le palier 2 du socle en français
Progresser dans la gestion de données	Liens maîtrise de la langue et mathématiques	- Ateliers de compréhension	% d'élèves ayant validé le palier 1 du socle en mathématiques % d'élèves ayant validé le palier 2 du socle en mathématiques

Orientation n°3 Mettre en place un parcours artistique et culturel

Objectifs déclinés	Domaines ou disciplines concernés	Mise en œuvre	Indicateurs pour l'évaluation
- Posséder une culture commune à l'issue de l'école primaire (la culture comme source d'intégration et de la compréhension)	Maîtrise de la langue Culture humaniste	- Site dédié musée - Temps fort autour des arts - Langage autour d'œuvres - Connaissance du patrimoine - Cahier de parcours culturel - Sorties culturelles (concerts, musées, médiathèque, ...)	Existence d'un cahier de parcours culturel qui suit l'élève de la maternelle au collège Réalisation d'une exposition autour des arts et du langage
- Favoriser la réussite des élèves	Maîtrise de la langue Culture humaniste	- Temps fort autour des arts - Groupes de travail multi-âge pour l'élaboration de l'exposition et les ateliers d'activités pédagogiques complémentaires	% d'élèves ayant validé les paliers 1 et 2 du socle en français % d'élèves ayant validé les paliers 1 et 2 du socle en mathématiques
- Favoriser la cohésion au sein de l'école par la mobilisation des élèves	Compétences sociales et civiques Autonomie et initiative	- Temps fort autour des arts	Réalisation d'une exposition autour des arts et du langage Investissement des familles aux manifestations proposées

B- Organisation pédagogique pour répondre aux besoins des élèves :

Dispositifs particuliers (cf. aspects transversaux de la note de cadrage)	Mise en œuvre	Indicateurs de réussite
<p>Rendre lisible les attendus des élèves aux familles Développer l'aide à la parentalité</p>	<p>La liaison école famille</p> <ul style="list-style-type: none"> - Site internet d'école favorisant la communication (oralisation des supports d'apprentissage de la TPS au CM2, apprentissage lisible, version audio...) - Accueil des parents : les règles de vie expliquées, prévention en maternelle en lien avec le RASED. - Exposition autour des arts et du langage - Remise individuelle des livrets scolaires - Cohérence du travail d'équipe (support, progression, outils,...) - Carnet de comportement - PRE - PEDT 	<p>Participation mobilisation : exposition, portes ouvertes Participation réunion présentation formation site Participation réunion présentation règle de vie fréquentation du site</p>

Date et signature de la directrice, du directeur : 15/01/2015

Avis de l'IEEN de l'inspecteur de la circonscription
le :

Remarques :

Présenté en conseil d'école le :

Annexe n°14 : Emploi du temps de la classe de CP-CE1 (période 5)

Horaires	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8h35/8h45	<i>Accueil des élèves dans la classe-Remédiation</i>				
8h45/9h00	<i>Appel cantine-étude, calendrier, mot du jour</i>				
9h00/10h00	Lecture exercices texte 2 Français : Etude de la langue : leçon Phonologie découverte phonème	Ecriture du graphème Français : Exercices Lecture texte 1 Français : Etude de la langue : exercices	Mathématiques Géométrie Grandeurs et mesures	Lecture exercices texte 1 Français : Etude de la langue : leçon Phonologie découverte phonème	Ecriture du graphème Français : Exercices Lecture texte 2 Français : Exercices Lecture texte 2
10h00/10h10	<i>Récréation</i>				
10h10/11h00	Mathématiques Leçon Mathématiques Exercices	Mathématiques Leçon Mathématiques Exercices	Education Artistique	Mathématiques Leçon Mathématiques Exercices	Mathématiques Leçon Mathématiques Exercices
11h00/11h10	<i>Récréation</i>				
11h10/12h00	Expression orale CP Compréhension production d'écrits	Français	BCD	Anglais CP Compréhension production d'écrits	Français
12h00/14h00	<i>Déjeuner</i>				
14h00/14h55	Découverte du monde Le temps-L'espace Copie des devoirs	EPS		Informatique CP Compréhension production d'écrits	Découverte du monde La matière-Le vivant
14h55/15h10	<i>Récréation</i>				
15h10/15h30	CP Lecture	Copie des devoirs		Copie des devoirs	Copie des devoirs
15h30/16h00	Lecture CE1	Ateliers		Ateliers	Ateliers

Annexe n°15 : Emploi du temps de la classe de CE1 (période 5)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
8h35 8h45 9h	Accueil/Appel/Rituels vocabulaire	Accueil/Appel/Rituels vocabulaire	Accueil/Appel/ Rituels vocabulaire (8h50-9h05)	Accueil/Appel/ Rituels vocabulaire GRAMMAIRE	Accueil/Appel/ Rituels vocabulaire
10h	LECTURE	NUMERATION, CALCUL	LECTURE	NUMERATION, CALCUL	NUMERATION, CALCUL
10h10	NUMERATION, CALCUL	GRAMMAIRE CONJUGAISON ORTHOGRAPHE	GEOMETRIE, MESURES	PISCINE Départ 9h10 Séance 9h50/10h30 Retour 11h30	GRAMMAIRE CONJUGAISON ORTHOGRAPHE
11h	DICTEE	Salle info	DICTEE	DICTEE	DICTEE
11h10	Déclassement CHANT ou POESIE	1 gpe : info 1 gpe : grammaire/ortho 1gpe : problèmes maths 1gpe : copie /écriture (1 rotation))	Leçon BCD	LECTURE D'HISTOIRE	Salle info 1 gpe : info 1 gpe : grammaire/ortho 1gpe : prob. maths 1gpe : copie /écriture (1 rotation))
12h					
14h	PRODUCTION ECRITE En demie classe avec maitre +	ANGLAIS		NUMERATION, CALCUL	ARTS VISUELS
14h55	Leçon	Leçon		LECTURE	Remédiations, Bilan de la semaine
15h10	DDM	DDM		Leçons	Leçons
16h					

**Annexe n°16 : Nombre d'heures hebdomadaires prévues à l'emploi du temps
(classes de CP-CE1 et CE1)**

Classe CP-CE1

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Total
Français	02:40	01:50	00:45	01:27	01:50	08:32
Maths	00:50	00:50	00:50	00:50	00:50	04:10
Autres domaines d'apprentissage	00:50	00:55	00:50	01:17	00:55	04:47
Divers hors domaines d'apprentissage	00:20	01:05	00:15	01:05	01:05	03:50
Récréations	00:35	00:35	00:20	00:35	00:35	02:40
Total	05:15	05:15	03:00	05:15	05:15	24:00
Total hors récréations	04:40	04:40	02:40	04:40	04:40	21:20
Total domaines d'apprentissage	04:20	03:35	02:25	03:35	03:35	17:30
Total français-maths	03:30	02:40	01:35	02:17	02:40	12:42
Part français/total apprentissages	61,54%	51,16%	31,03%	40,70%	51,16%	48,81%
Part maths/total apprentissages	19,23%	23,26%	34,48%	23,26%	23,26%	23,81%
Part français-maths	80,77%	74,42%	65,52%	63,95%	74,42%	72,62%

Classe CE1

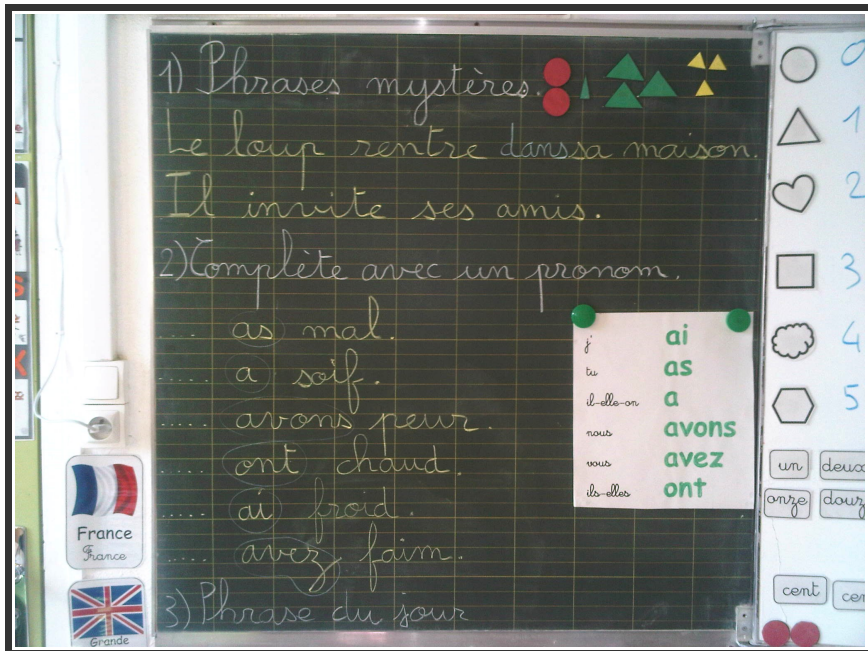
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Total
Français	02:20	01:15	01:40	01:35	01:35	08:25
Maths	00:40	01:27	00:50	00:55	01:47	05:40
Autres domaines d'apprentissage	01:30	01:47	00:00	02:20	01:07	06:45
Divers hors domaines d'apprentissage	00:10	00:10	00:10	00:10	00:10	00:50
Récréations	00:35	00:35	00:20	00:15	00:35	02:20
Total	05:15	05:15	03:00	05:15	05:15	24:00
Total hors récréations	04:40	04:40	02:40	05:00	04:40	21:40
Total domaines d'apprentissage	04:30	04:30	02:30	04:50	04:30	20:50
Total français-maths	03:00	02:42	02:30	02:30	03:22	14:05
Part français/total apprentissages	51,85%	27,78%	66,67%	32,76%	35,19%	40,40%
Part maths/total apprentissages	14,81%	32,41%	33,33%	18,97%	39,81%	27,20%
Part français-maths/total apprentissages	66,67%	60,19%	100,00%	51,72%	75,00%	67,60%

Programmes 2008

	Total
Français	10:00
Maths	05:00
Autres domaines d'apprentissage	09:00
Divers hors domaines d'apprentissage	00:00
Récréations	00:00
Total	24:00
Total domaines d'apprentissage	24:00
Total français-maths	15:00
Part français/total apprentissages	41,67%
Part maths/total apprentissages	20,83%
Part français-maths	62,50%

**Annexes n°17 : Photographies réalisées lors de la séance de conjugaison
(classe de CP-CE1)**

Annexe n°17.a :



Annexe n°17.b :



Annexe n°18 : Entretien avec l'enseignante de la classe B
Réalisé le 06/05/2015 à 8h24, dans la classe B

Enquêteur : Juste avant de commencer l'entretien, je vais recueillir, si tu le veux bien, quelques informations générales sur toi. (*enseignante approuve de la tête*) Si ça te dérange pas, est-ce que je peux savoir quel âge tu as ?

Enseignante : Non non t'inquiète pas de problème, j'ai 33 ans.

Enquêteur : D'accord, et j'ai compris que tu avais un copain, est-ce que je peux savoir ce qu'il fait dans la vie ?

Enseignante : Eh bah euh.. Comment on.. (*cherche le terme précis*) Ah oui : technicien.. logistique. Oui c'est ça technicien logistique.

Enquêteur : D'accord, ça marche ! Euh, alors juste pour commencer, je veux bien que tu... Que tu me rappelles un petit peu que.. ton parcours, toi... Depuis quand t'es enseignante et..

Enseignante : D'accord ! Alors du coup, depuis 8 ans ! Je suis donc enseignante depuis 8 ans. J'avais une licence d'anglais et puis du coup voilà, IUFM : PE1, PE2. Euh ensuite, j'ai eu un poste T1. Donc T1 protégé à [*commune de l'école*], dans une école hors ZEP, en maternelle.

Enquêteur : Ok.

Enseignante : De la petite section, pas très loin d'ici non plus. Euh... et puis, pour sauver ma peau et pas partir loin, j'ai répondu à une candidature à.. ce qu'ils appellent les postes à profil, qu'étaient à l'époque CP renforcé. Et donc du coup, j'ai répondu à cette candidature là. Hors mouvement du coup !

Enquêteur : Hmm.

Enseignante : Et puis j'ai eu le poste sans vrai entretien avec l'inspectrice. Après je me suis rendue compte qu'il y avait des circonstances un peu.. fin voilà j'ai eu le poste parce qu'elle voulait pas le donner à quelqu'un d'autre clairement. Mais du coup je l'ai eu, on était que deux à viser ce poste là. Et puis du coup ce poste m'a permis de travailler en ZEP, dans un milieu que je connaissais pas du tout, dans un milieu que j'avais pas vraiment envie de connaître parce que ça me faisait peur ; mais en même temps c'était la seule solution entre guillemets pour rester à [*commune de l'école*]. Donc du coup, voilà ! Le poste était un poste.. donc ce qu'ils appellent maintenant classe lecture, mais c'était vraiment visé, maintenant.. fin maintenant le poste surnuméraire, il s'ouvre sur les mathématiques et sur d'autres cycles. A l'époque, c'était vraiment que de la lecture et de la production d'écrits.

Enquêteur : En cycle 2.

Enseignante : En CP, ouais. Même, ouais c'était que en CP !

Enquêteur : Ok.

Enseignante : Et c'était sur deux écoles. Donc ici, plus Sartre⁶⁸. Donc mon emploi du temps était divisé en deux, et j'ai fait ça pendant trois ans, entre les deux écoles ; et j'ai vraiment accroché avec l'école Paul Cézanne, et puis j'ai découvert plein de manières de travailler en CP, niveau qui me faisait

⁶⁸ Tous les noms d'écoles ont été modifiés.

peur aussi, mais comme j'étais en renfort, j'avais l'occasion de voir plein de choses différentes mises en pratique dans les classes, et du coup je me suis sentie armée après pour me lancer toute seule. Donc du coup.. donc du coup j'ai, j'ai demandé un poste au mouvement au bout de trois ans avec mes points que j'avais gagné grâce à la ZEP.

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : Et donc du coup j'ai eu ici.

Enquêteur : Directement.

Enseignante : J'ai eu ici directement, et donc du coup j'ai fait un CP, un CP-CE1, euh deux CP, un CP-CE1, et cette année en CE1.

Enquêteur : Ok. Donc ça fait quatre ans que t'es là, fin c'est ta..

Enseignante : Huit ans en tout, en comptant. Fin sept ans en tout en comptant l'école.. en comptant la, le poste surnuméraire.

Enquêteur : Ok. D'accord. Et avant t'avais pas eu d'autre expérience professionnelle ? Tu sortais de l'IUFM..

Enseignante : Euh si j'avais été surveillante en collège. Du coup si j'avais l'expérience du, du... de l'Éducation nationale. Bah et puis j'ai été assistante d'Anglais dans un collège en.. assistante de Français dans un collège en Angleterre.

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : Donc du coup j'avais un peu, voilà je savais ce que c'était que l'enseignement.

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : Mais euh.. mais la prise de classe euh.. Et du coup, j'ai découvert grâce, fin petit à petit parce que quand j'étais en surnuméraire, c'était que des demi-classes, donc ça a permis sur la gestion de classe, sur.. d'apprendre plein de choses !

Enquêteur : Ouais, tu pouvais te concentrer toi peut-être davantage sur la didactique..

Enseignante : Ouais, sur le contenu et...

Enquêteur : Sur le contenu.

Enseignante : Et ouais. Et puis y avait du fait d'être surnuméraire, y a toujours un soutien de l'enseignant d'à côté qu'est jamais loin.

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : C'est des petits groupes sur des temps restreints. Y a pas la responsabilités face aux parents parce que du coup on n'est jamais au premier rang, et du coup ça ça m'a permis de me sentir après.. j'ai mis trois ans à me dire : « bah maintenant je suis capable de faire ».

Enquêteur : D'accord. Ça marche ! Euh hmm.. est-ce que tu peux me dire quel est l'emploi du temps type d'une journée de classe à.. ici, en ce moment avec cette classe ?

Enseignante : Alors du coup, on a donc deux récrés le matin. Donc la jour.. la matinée, elle est coupée en trois séances. La journée commence par un accueil dans les classes, les enfants sont libres pendant dix minutes ; à s'installer, à discuter, à préparer leurs affaires, à échanger avec nous... Euh.. ensuite quand ça sonne y'a un regroupement, tous les enfants se mettent devant, avec des métiers qui se mettent en place. Donc deux enfants font l'appel quand ils (manque un mot), ensuite y en a un qui fait la date, euh.. qui nous présente le jour d'avant, le jour d'après. Euh c'est derrière le tableau, du coup tu verras. Euh le jour d'avant, le jour d'après, la météo. Ensuite moi j'annonce le programme de la journée avec des.. un système d'étiquettes et l'emploi du temps ; que je faisais pas avant, mais je trouve que les enfants, ils y reviennent souvent dans la journée à savoir « qu'est-ce qu'on fait après ? » Ils aiment bien avoir une trace de ça.

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : Euh.. ensuite moi j'ai un petit rituel de vocabulaire qu'a évolué dans l'année. Au début ç'a été un travail sur les anagrammes, donc trouver des mots à partir de lettres quand on mélange les mots. On a travaillé sur les charades. On a travaillé.. et là, on travaille en ce moment sur les expressions.

Enquêteur : D'accord.

Enseignante : Donc du coup tous les jours, je leur dis une expression, ils devinent le sens. Donc le vocabulaire cette année, je l'ai pas beaucoup travaillé en séance mais je l'ai travaillé en rituels. Ensuite la journée commence, j'alterne maths et français... (*un enseignant frappe à la porte, ouvre et nous voit, repart*) J'alterne maths et français. Donc y a un jour où on commence par les maths et un jour où on commence par le français. Donc ça dépend des jours. Et puis, on a mis un système de décroisement qui a lieu officiellement deux fois dans la semaine pour la dernière partie de la matinée. Donc ça fait en gros, maths, français, décroisement en dernière partie de matinée..

Enquêteur : Ok.

Enseignante : Donc on échange de service entre les trois, entre les trois classes de cycle.

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : Sur l'anglais. Donc c'est moi qui prend en charge l'anglais pour les trois classes. Euh.. chorale, c'est Noël qui prend en charge la chorale pour les trois classes, et euh.. Ma.. fin Daphnée, et maintenant Marie, poésie. Donc du coup, les enfants tournent. Donc ça c'était deux jours par semaine. Euh... et sinon, le troisième, on a des dictées quotidiennes qu'interviennent, moi elles sont pas quotidiennes, mais elle sont trois fois dans la semaine. Donc ça ça prend un créneau. Fin un petit bout du créneau le matin. L'orthographe, la grammaire qui rentrent. Et l'après-midi, moi c'est plus les choses de.. faire plus les matières bah hors lecture, hors maths, donc découverte du monde sur deux après-midi, euh... arts plastiques, euh.. anglais. Et puis j'ai encore la chance d'avoir la présence de Gaëlle en maître surnuméraire, et du coup on fait une séance le lundi après-midi de production d'écrit où on est en parallèle, mais en demi-groupe, en demi-classe.

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : Ah au début de l'année par contre, elle ne prenait que les enfants petits lecteurs pour les booster en lecture, jusqu'au deuxième trimestre. Et là.. Donc on avait deux créneaux dans la semaine, et maintenant on n'a plus que un créneau. Et c'est.. on travaille en parallèle, mais c'est pour faciliter que, qu'on soit plus disponibles pour les enfants (manque un mot). Ça donne ça.

Enquêteur : Ok.

Enseignante : Avec un jeudi matin tout pris par la piscine.

Enquêteur : Hmm.

Enseignante : Et du coup, premier trimestre, un mardi après-midi qu'était pris par le gymnase. Donc l'emploi du temps, il est très, très..

Enquêteur : Variable.

Enseignante : Il est.. on en a fait un en début d'année, et en fait, de période en période, il change

Enquêteur : Il change.

Enseignante : Parce que y a des disponibilités qui...

Enquêteur : Y'a des intervenants.

Enseignante : Des intervenants qui viennent, des personnes...

Enquêteur : Ok. Et qu'est-ce qui t'a poussé à faire les choix au niveau de la structure de la journée ? Tu vois, français, maths..

Enseignante : Bah plus de disponibilités je trouve maths, français le matin.

Enquêteur : Des élèves ?

Enseignante : Ouais des élèves. Des créneaux plus longs parce que maintenant, la réforme, les deux heures de l'après-midi passent quand même très vite. Euh... Après le choix des deux récréés le matin, ça nous a permis de fractionner, et du coup, c'est deux fois dix minutes. Les enfants ont eu du mal à s'y mettre parce qu'ils trouvaient que les récréés étaient courtes, et maintenant en fait, ça rythme vraiment la journée. Ils savent qu'à dix heures ça sonne, qu'à onze heures ça sonne. Et ça nous permet.. moi soit je lance un consigne juste avant la récré, ils ont toutes leurs affaires prêtes, on sort en récré et quand ils rentrent, y'a plus rien à expliquer, ils sont au travail. Ou alors à l'inverse, on se dit que en une heure, faut vraiment qu'on ait terminé notre séance de maths par exemple, et quand on remonte on lance une nouvelle chose.

Enquêteur : Ok.

Enseignante : On n'est pas en train d'osciller, de se dire au milieu d'une séance, on passe d'une matière à l'autre. Ça les structure moi je trouve. Donc voilà ! Et puis l'après-midi ouais.. l'après-midi bah du fait que ce soit plus court, voilà c'est une séance d'arts visuels, mais plus courte parce que soit on n'a pas eu le temps, parce que dans les deux heures, ça passe vite. C'est moins entre guillemets euh..

Enquêteur : Gênant ?

Enseignante : Gênant que si c'était qu'on ait pas le temps d'avoir fait les maths.

Enquêteur : D'accord. Ok. Du coup, comment toi tu fais justement par rapport aux programmes sur une année ? Comment tu fais pour suivre les programmes sur une année ?

Enseignante : Bein... (temps de réflexion). En maths, euh.. comme on a une méthode bien, bien définie qui est Cap Maths, nous, moi en tout cas, parce que c'est pas le cas pour l'autre CE1 comme c'est un double niveau. Euh.. clairement je suis la progression du, du manuel.

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : Avec des pauses des fois quand je vois que y a des, des notions qui sont vraiment pas acquises, on fait des pauses hors fichiers, avec beaucoup de manipulations.

Enquêteur : Pour avoir bien compris.

Enseignante : En Français, euh.. je laisse de côté grammaire et conjugaison avant le milieu deuxième trimestre, troisième trimestre. On se concentre vraiment sur la révision des sons en CE1. Euh.. du coup on revoit tous les sons, euh.. qu'ils ont vu en CP dès, là dès le début. Dès qu'on commence l'année. Du coup, déjà ça les conforte parce que c'est des choses qu'ils connaissent déjà. Même si on renforce la lecture, et on complexifie un peu les mots. Et puis voilà, une fois que tous les sons ont été revus, là je passe sur des choses plus structurelles de grammaire. Euh voilà... Et leur faire comprendre la structure de la phrase, tout ce qu'on a mis de côté en CP, en disant : « c'est pas grave, c'est comme ça, mais on n'explique pas. » Du coup on revient dessus..

Enquêteur : Ok.

Enseignante : En lecture. En Français, ouais, je fais ça.

Enquêteur : Ça marche. Et y'a des choses parmi les programmes, est-ce que tu réussis à tout faire ?...

Enseignante : Non.

Enquêteur : ...Ou pas avec les élèves ?

Enseignante : L'année dernière, j'avais comme objectif.. fin j'ai plus par exemple de vocabulaire, orthographe que je n'ai fait grammaire, conjugaison. Cette année, je me suis rendue compte que je fais plus de grammaire, conjugaison que je fais de vocabulaire, orthographe. Mais c'est le simple niveau qui permet ça. L'année dernière avec le double niveau, j'ai trouvé très difficile de faire grammaire, conjugaison au quotidien parce qu'à côté, y avait les CP, je travaillais plus de choses communes et du coup c'était plus difficile à mettre en place. Cette année avec un simple niveau, et puis j'ai un bon groupe moteur qui.. a.. je pense, qui comprennent toute cette structure, qui sont contents de découvrir justement : « Ah ! Oui, c'est pour ça que c'est comme ça ! », qui sont vraiment dans la découverte, et bah du coup on arrive à avancer plus vite. Alors que.. mais bon, je pense que tous les ans il faut.. comme je dis, cette année le vocabulaire.. fin j'en parlé aussi avec les collègues d'ailleurs hier, y a des.. fin je l'ai pas structuré en leçons, par exemple polysémie ou..

Enquêteur : Hmm.

Enseignante : On n'a pas fait ça, on le travaille au quotidien..

Enquêteur : De façon plus transversale.

Enseignante : Ouais, voilà, dans la lecture, dans la littérature, dès qu'on voit un mot. On a fait des listes de contraires, des listes de synonymes, mais on n'a pas vraiment structuré les choses. Pas vraiment. Je me suis dit..

Enquêteur : Ok. Ça fonctionne quand même...

Enseignante : Oui, ça fonctionne, mais du coup.. c'est bon, fin voilà. C'est des choix à faire.

Enquêteur : Hmm.

Enseignante : De toute façon, on peut pas tout faire en même temps. En tout cas en français

Enquêteur : Donc du coup tu priorises certaines choses.

Enseignante : Bah là cette année je le suis parce que c'était grammaire, conjugaison.

Enquêteur : Ok. Et euh... ton niveau d'exigence par rapport aux savoirs, ici, à l'école Cézanne ?

Enseignante : Alors j'ai pas beaucoup de comparaison parce que j'ai pas fait (*manque un mot*) ailleurs. Mon niveau d'exigence il est.. il dépend des enfants, beaucoup.

Enquêteur : Donc d'une année sur l'autre peut-être que ça varie..

Enseignante : Ouais.. oui d'une année sur l'autre, et puis au sein même de la classe, on n'a pas.. j'ai pas du tout le même niveau d'exigence par rapport à tous les enfants de la classe. Euh.. d'ailleurs les exercices sont plus ou moins longs, plus ou moins difficiles selon les élèves. Euh.. y'a des élèves dans le fichier de maths qui vont faire largement tout ce qu'on leur demande, d'autres pour qui je vais arrêter au premier exercice. Euh après j'ai pas de comparaison sur le niveau d'exigence par rapport à...

Enquêteur : à d'autres écoles..

Enseignante : .. la norme entre guillemets. Mais jusqu'ici, jusqu'ici on fait des évaluations de circonscription en CP, en fin de CP ; avec une école témoin qui était hors ZEP, et des écoles ZEP comme nous. Et on était à peu près au même niveau. Le seul.. la seule matière où on pêche, c'est la compréhension mais c'est depuis tout temps ; et du fait de la culture des enfants, du manque de vocabulaire, du manque de.. ouais, du fait qu'ils lisent pas beaucoup à la maison, qu'ils aient pas beaucoup d'ouverture culturelle sur autre chose..

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : Et du coup, c'est le seul où on était vraiment, fin vraiment... où on était en retrait..

Enquêteur : Un petit peu en décalage.

Enseignante : .. par rapport aux écoles témoins. Sinon dans les autres on était au même niveau, donc on se dit qu'a priori on a à peu près les mêmes exigences.

Enquêteur : Ok. Alors après c'est plus sur tes pratiques de classe. Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui selon toi est important, est primordial dans ta pratique de classe pour permettre à tous les élèves d'apprendre le mieux possible ?

Enseignante : Bah pff... la différenciation déjà, je pense que c'est au cœur de la vie de l'école en entier, c'est une politique vraiment sur les deux cycles ; je parle du cycle 2, cycle 3. Euh différenciation sur ce qu'on propose aux enfants. Alors je le fais surtout en lecture, un petit peu moins en maths. En lecture tout ce qu'on prépare dès le début de l'année est en trois niveaux, et puis au fur et à mesure de l'année ça se divise en deux niveaux, mais du coup le fait de s'adapter aux enfants. Ils le vivent bien en plus parce qu'ils le savent bien que tout le monde n'a pas la même, le même travail. Comme ils savent que c'est pour eux, y a pas de moqueries ou..

Enquêteur : Hmm.

Enseignante : .. se sentir rejeté parce que j'ai pas le même travail que les autres. Moi ça, c'est vraiment au cœur ! Après c'est difficile de le faire toute la journée.

Enquêteur : Tous les jours.

Enseignante : Déjà parce que ça demande plein d'énergie et puis parce que des fois on a envie de travailler avec le groupe-classe entier..

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : On sait qu'on en laisse un peu de côté mais c'est comme ça. Moi y a vraiment sur, sur le travail qu'on leur donne et sur comment on leur explique y a très souvent des petits groupes qu'on sort du grand groupe pour travailler des choses à part.

Enquêteur : Ré-expliquer.

Enseignante : Voilà. Que je prends au fond de la classe, et voilà : on ré-explique, on fait les choses petit à petit, on est ensemble, les tâches sont.. Donc moi c'est ça que je trouve qu'est quelque chose que j'ai appris en ZEP et que j'avais pas forcément conscience avant de commencer. Et, mais je trouve que c'est frustrant aussi de ne pas pouvoir le faire tout le temps.

Enquêteur : Avec tous..

Enseignante : Avec tous, et on sait que y a des séances où y a des enfants qui sont de côté, et puis y a des enfants qui sont tellement en difficulté que des fois on peut pas rattraper...

Enquêteur : Ça prendrait trop de temps pour toi par rapport à..

Enseignante : Bah y a tellement de choses qu'ils ont pas acquis que du coup voilà. Là sur la conjugaison et la grammaire, les enfants qui sont encore tout petit lecteurs, qu'on un tout petit vocabulaire, à qui ça choque pas de dire : « nous mangez » et bein du coup c'est quand même une tâche très lourde (*insiste oralement sur ce mot*) de reprendre tout à zéro, et... voilà, y a des choses où bah du coup on laisse tomber entre guillemets, on dit : « bah ça c'est quelque chose qu'il aura pas

acquis, mais je vais cibler la lecture ou... »

Enquêteur : Autre chose. Tu vises l'essentiel, mais..

Enseignante : Bah... ouais. Je vise l'essentiel pour les enfants qui sont vraiment en grosse difficulté, y a des choses où je me dis : « bah c'est annexe, c'est peut-être pas le plus important pour eux d'acquérir ça cette année. Ils vont l'acquérir un autre jour, mais pas aujourd'hui ». Donc voilà.

Enquêteur : Ok. Ça marche. Toi, si y avait.. euh.. est-ce que y'a quelque chose dans ton fonctionnement de classe qui te tient particulièrement à cœur ? Toi, est-ce que t'as ta petite touche perso qui je sais pas... Est-ce qu'il y a quelque chose qui te tient à cœur et..

Enseignante : Bahhh...

Enquêteur : .. que t'aimerais..

Enseignante : L'ambiance de classe (*enquêteur répète*)

Enseignante : Le fait qu'on soit... ça marche. Ça marche comme je dis cette année. Ça marche pas tout le temps. Cette année, vraiment c'est un super exemple parce que ça marche. On est vraiment... une famille entre guillemets. Le respect entre les uns et les autres, je pense que c'est ce qu'il y a de plus important. Euh.. le respect dans le travail, comme je disais, voilà le respect que tout le monde travaille pas au même rythme, tout le monde a pas les mêmes compétences. Et, puis... ouais, l'ambiance de classe, le fait qu'ils savent que je sois accessible. Euh... alors je me fâche quand je me fâche mais en même temps ils viennent me raconter des choses de la maison. On travaille avec plein d'humour, on rigole souvent tous ensemble, euh.. et je pense que ça y fait beaucoup et ça fait que l'ambiance de classe est sereine et je trouve qu'ils ont confiance en moi grâce à ça, et que du coup, ça, ça marche quoi. Ça marche quand on est en sortie scolaire, ça marche euh.. voilà quand y'a des conflits dans la classe ; on arrive quand même à rentrer en communication, tous, et euh du coup je trouve que c'est important.

Enquêteur : Ils ont un cadre sécurisant qui leur permet de..

Enseignante : Ouais, et du coup les enfants de ZEP, je trouve, c'est vraiment ça dont ils besoin, de stabilité. Ils savent que on est là pour eux. Je pense qu'ils savent que quand on se fâche, c'est juste, et que c'est pas... c'est pas parce que voilà, on est.. on veut se fâcher contre eux. Et c'est pour ça qu'ils sont pas rancuniers entre guillemets, parce que ils savent très bien qu'on est là pour rigoler, ou pour discuter de quelque chose de confiance, fin. Je pense que ce climat là, il fait du bien ; et on a vu aussi que dans d'autres classes où justement y a des collègues qui sont à temps partiels qu'ils ont confiance en l'un des enseignants et pas forcément en l'autre. Et bein du coup, la classe, l'ambiance de classe, elle s'en ressent beaucoup, et les enfants, je pense qu'ils sont en confiance, leur expliquer quand je dis le déroulement de la journée, quand je dis, je sais pas, si je suis absente un jour parce que qu'est-ce qui m'est arrivé, si j'avais un problème familial, bah je leur explique. Je leur.. ils arrivent pas le matin en disant : « elle est pas là ! » (*en prenant un ton qui montre la peur*) et ils sont en insécurité, non.

Enquêteur : Hmm.

Enseignante : Ils savent que je serai pas là et que on s'occupera d'eux quand même. Je pense que c'est important, et par exemple le temps d'accueil le matin, les dix minutes du matin, c'est pas du tout un temps d'énervement. Ils rentrent, ils disent tous bonjour. Ils sont tout contents de se retrouver. Ils font

leurs petites affaires chacun de leur côté. Voilà, c'est cette cohésion de groupe que je trouve qu'est important.

Enquêteur : Et ce qui te permet après de bien de mettre au travail.

Enseignante : Ouais. Je trouve que ça permet la mise au travail, enfin voilà, ça permet des fois d'avoir des petits coups de folie et d'être tous à rigoler ; et puis en même temps, ils savent tous que c'était drôle, « Hop ! », on se pose, on se met au travail. La confiance et le respect des uns et des autres, moi je trouve que c'est important.

Enquêteur : Ça marche. Et par rapport au... dernière petite question un peu plus ouverte.

Enseignante : Hmm.

Enquêteur : Par rapport aux difficultés qui sont rencontrées sur l'école, par rapport au climat d'école, les relations qui sont parfois tendues avec les familles, euh.. des événements qui peuvent arriver, enfin des incidents, euh.. quel est ton ressenti ? Quelle est ta réaction ? Et en quoi est-ce que ça peut t'affecter dans la façon de, d'envisager ton métier, ton quotidien ?

Enseignante : Bein...

Enquêteur : Est-ce que ça t'affecte, et comment ?

Enseignante : Bah bien-s.. Oui ça m'affecte ! Alors ça dépend des jours, ça dépend de plein de choses. Ça m'affecte parce que je me dis que.. en même temps je me dis que c'est un super challenge, et que si j'ai choisi ce métier là, c'est parce que j'ai envie d'être utile et que.. voilà, d'agir pour le bien de tous. Et en même temps, ça m'affecte parce que des fois je me dis que c'est les plus forts entre guillemets, qui.. qui gagnent... qui.. pas qui gagnent, mais qui se font entendre le plus, euh.. Le fait de pas être vraiment soutenu par la hiérarchie, par.. par euh.. ouais par notre institution à nous ; des fois c'est décourageant. On se dit que nous avec nos petites mains, on va pas faire des miracles et que si tout le monde va pas dans le même sens on y arrivera pas. Donc ça, ça m'affecte, et dans ces cas là, je me dis je vais aller me cacher tranquillement dans une école où y aura pas de problèmes et puis la vie sera plus douce.

Enquêteur : Tu vas être plus tranquille.

Enseignante : En même temps je pense que je m'ennuierais, et je trouve que le challenge ici est vraiment chouette, que les enfants ils sont.. ils adorent la découverte ; et puis ils sont peut-être un peu plus reconnaissants que leurs parents des fois, mais au moins dans le regard des enfants, on n'a pas cette haine là. Alors des fois oui. Mais des fois oui, mais souvent c'est parce que y a autre chose derrière et que c'est pas à nous qu'ils en veulent mais qu'ils sont pas forcément disposés à travailler parce que la vie à côté est trop difficile. Et du coup je me dis qu'au moins, en temps de classe, on fait.. on fait voilà.. on leur apporte plein de choses et peut-être que ça ressortira dans leur vie adulte, peut-être pas, mais voilà. Ça, je pense que c'est ça qui me porte. Après c'est vrai que les dernières semaines on a été bien découragé.

Enquêteur : Ouais (*exprimant la compassion*).

Enseignante : Et puis voilà ! Moi je me sens pas en danger personnel pour l'instant. Quand ça m'arrivera personnellement d'être agressée peut-être que j'aurai pas le même discours. Pour l'instant je

me dis que j'ai encore de l'énergie pour le faire, et seulement quand vraiment j'aurai plus d'énergie et que je serai plus agréable avec les enfants, bein j'abandonnerai.

Enquêteur : Tu te diras qu'il est temps d'arrêter.

Enseignante : Ouais.

Enquêteur : Mais c'est lourd à porter quand même...

Enseignante : C'est lourd à porter. C'est plus facile à porter parce qu'on est tous à le porter ensemble !

Enquêteur : Ouais.

Enseignante : Tu sais le plus important c'est d'avoir une équipe autour de nous pour le porter ensemble. Je pense que c'est vraiment ce qui nous permet d'être là tous les matins avec le sourire. Moi je suis contente de venir à l'école, de voir mes collègues, de partager. Avec certains collègues on partage autre chose que l'école aussi, on se voit en dehors aussi, voilà. Je pense que ça c'est important et je pourrai pas venir travailler si j'appréciais pas mes collègues. Donc ça, ça nous porte, et ça nous porte tous. Après ce qui ne nous porte pas, bah voilà, c'est que ça reste au sein de la petite école et que quand on... Voilà, c'est difficile de pas être entendu par la hiérarchie pour des soucis de moyens, pour des soucis qui pour nous nous paraissent..

Enquêteur : Dérisoires.

Enseignante : .. pas les plus importants par rapport à ce qu'on vit tous les jours. Mais bon, c'est la vie !
(rire)

Enquêteur : Ouais... Bon super. Bah écoute..

Enseignante : Ça te va ?

Enquêteur : Merci beaucoup. Ouais !

Enseignante : Bah de rien.

Clôture de l'entretien : 8h51

Annexe n°19 : Entretien avec l'enseignante de la classe C
Réalisé le 07/05/2015 à 12h22, dans la « classe lecture »

Enquêteur : Première question : comme c'est un mémoire sociologique, je vais avoir besoin, si tu acceptes, de te poser des questions pour avoir des informations plus précises sur toi (l'enseignant approuve). Alors d'abord, est-ce que tu es mariée ?

Enseignante : Oui

Enquêteur : Tu as des enfants ?

Enseignante : Oui

Enquêteur : D'accord. Et ton conjoint, qu'est-ce qu'il fait dans la vie ?

Enseignante : Il est euh... (*cherche la formulation*) Il est chef de service dans l'administration pénitentiaire.

Enquêteur : (*approuve de la tête*) Hmm, hmm. Et toi tu as quel âge, si ce n'est pas indiscret ?

Enseignante : Du tout, j'ai 41 ans.

Enquêteur : D'accord. Ok ça marche. Euh, toi tu enseignes depuis combien d'années ?

Enseignante : Depuis treize ans.

Enquêteur : Depuis treize ans, d'accord. Et tu as fait quel parcours ? T'as fait quelles classes, euh...

Enseignante : Euh alors j'ai commencé sur Lyon, j'ai été recruté sur liste complémentaire. Euh, où j'ai fait plusieurs remplacements en CLIS, euh, dans certaines classes sécurisées, et puis quelques bouts de classes comme ça. Euh ensuite j'ai fait un an de maternelle sur Lyon, après la formation. Et ensuite je suis arrivée sur [commune de l'école] et je suis restée dans le quartier. Je suis allée une année sur Dali, l'école où je suis maintenant surnuméraire, en primaire (CP-CE1). Ensuite j'ai passé cinq ans à Bachelard. A titre provisoire je me suis retrouvée dans cette école. A titre provisoire cinq ans...

Enquêteur : Cinq ans, pas mal.

Enseignante : Oui ! Euh ensuite j'ia eu une année un peu plus de flottement où j'étais en quart de décharge sur trois, sur quatre classes : trois à Albert Camus, en maternelle.

Enquêteur : Les trois classes à Albert Camus ?

Enseignante : Les trois classes à Albert Camus, donc je couvrais le cycle 1 quoi. Et puis euh, et puis euh, le dernier quart très loin à (*cherche*). A [*nom d'une commune de banlieue*] en CE2-CM1.

Enquêteur : D'accord. Toujours à titre provisoire du coup ?

Enseignante : Ah bah oui là c'était à titre provisoire, et puis j'ai été affectée définitivement ici euh, sur la maternelle. Donc j'ai fait trois ans de maternelle ici et après j'ai pris le poste surnuméraire ici, ça fait deux ans.

Enquêteur : D'accord, et le poste surnuméraire du coup c'est un poste à profil particulier non ?

Enseignante : Alors au début ils voulaient recruter sur la ZEP. Parce qu'il existait avant ce poste il avait un autre nom c'était « classe lecture », Maëlle l'a fait. Et à ce moment là ils recrutaient plutôt des jeunes qui sortaient de l'IUFM. Et après, quand euh ils ont changé là, l'année dernière, ils ont modifié le profil ils voulaient que ce soient des maîtres titulaires des écoles de ZEP qui y soient. Des gens qui avaient de l'expérience plutôt que des débutants pour euh.. Pour ce poste là. Et donc du coup là cette année – et l'année dernière – j'suis sur les deux écoles, à peu près mi-temps. Et c'est centré sur euh.. Cycle 2, plutôt sur la lecture. Mais ça c'est une directive de circonscription..

Enquêteur : C'est ce que j'allais te demander.

Enseignante : Voilà.

Enquêteur : C'est les circonscriptions qui vous orientent sur le type de...

Enseignante : C'est le projet du départ. Parce que, y'a d'autres.. On a eu des formations par rapport à ce poste là et dans d'autres secteurs c'est pas forcément ciblé sur le cycle 2. Y'en a qui interviennent sur le cycle 3. Et puis pas forcément sur la lecture : y'en a qui ont aussi des maths. Là c'était la demande sur la circonscription, le projet était fixé là-dessus. Et l'année prochaine ça s'ouvre parce qu'on aura un poste fléché sur les REP+, un maître surnuméraire par école élémentaire. Donc moi ça veut dire que je vais rester sur cette école, mais par contre j'interviendrai cycle 2/cycle 3.

Enquêteur : (*répète*) cycle 2/cycle 3

Enseignante : Là on doit transmettre notre projet, enfin là le projet on est en train de l'écrire.

Enquêteur : Mais du coup vous n'avez pas de demandes particulières sur.. Est-ce que ce sera seulement lecture ou... ?

Enseignante ; Y'a rien de fixé. Donc là effectivement on va ouvrir sur... Sur la résolution de problèmes – Mais ça faut que ça soit validé par l'inspectrice mais...

Enquêteur : D'accord, dans votre idée c'est...

Enseignante : Dans notre idée c'est sur la résolution de problèmes et la construction de problèmes. Et puis garder bien entendu lecture, écriture, production d'écrits, compréhension.

Enquêteur : Donc français maths quand même...

Enseignante : Ah oui, oui ! Par contre, ouai, seulement. Ouai, sur les, vraiment sur les fondamentaux quoi.

Enquêteur : Ok, et est-ce que tu sais pour cette année, le fait que la demande de circonscription ça soit sur la lecture, est-ce que tu sais quelles sont leurs motivations, enfin leurs... (coupé)

Enseignante : 'fin quand je dis lecture en fait c'est maîtrise de la langue, en excluant les maths. Mais c'est tout euh...

Enquêteur : oui d'accord. Et c'est quoi qui les motive à choisir uniquement la maîtrise de la langue ?

Enseignante : Bah, parce que dans le secteur, on a quand même des élèves euh.. en difficul..té de fait de leur origine, parce qu'il y a quand même beaucoup d'élèves qui ne parlent pas le français à la maison. Donc c'est d'être en petit groupe, pour l'apprentissage de la lecture, pour développer le maximum de langage. 'Fin y'a des besoins en mathématiques mais.... Là le choix il a été mis là-dessus parce que... Parce que c'est central ! (*j'approuve de la tête*) Parce que si on ne comprend pas le français, ça va jouer forcément sur les autres apprentissages.

Enquêteur : Sur les autres matières.

Enseignante : Ouai. C'est vrai que là le fait d'avoir un poste entier ça va permettre de, d'ouvrir sur d'autres champs qui sont importants.

Enquêteur : Et j'ai pas fait attention, les autres écoles par exemple Dali, elles sont en REP+ aussi ?

Enseignante : Ouai. Ouai ouai. Ils vont avoir un poste surnuméraire aussi donc ça concerne euh... Sartre. Cézanne, Dali et... Qui n'était pas concernée les autres années euh.. (*cherche*) La Bregaudière. Parce que tous ceux qui alimentent Salvador passent en REP+.

Enquêteur : Ah oui, d'accord. (petit temps). En principe ma question suivante c'est « quel est l'emploi du temps d'une journée-type pour les élèves » mais du coup je vais te demander « quel est ton emploi du temps-type, pour une journée à toi ? »

Enseignante : Euh...

Enquêteur : Si y'en a un type.

Enseignante : Euh, y'en n'a pas un type parce qu'en fait je m'adapte aussi à l'équipe. Donc euh je fonctionne assez différemment ici et à Dali du fait de la constitution des classes, Parce qu'à Dali y'a une grande section – CP avec seulement 8 CP, plus une classe entière de CP... 22 je crois. Et 2 CE1-CE2. Donc ça joue sur l'organisation...

Enquêteur : Sur les groupes d'élèves que t'accueilles.

Enseignante : Ouai. Parce que là par exemple (*en parlant de Paul Cézanne*) y'a une classe de CP pure, une classe de CP-CE1, une classe de CE1 pure. Donc quand c'est une classe.. En plus le choix qu'on a fait au niveau des classes, au niveau de la répartition des élèves au début de l'année, c'était de mettre dans la classe de CP-CE1 des CP autonomes plus performants. Pour que ça soit plus facile à gérer, pour pas mettre de l'hétérogénéité dans le groupe des CP, et de l'hétérogénéité dans le groupe des CE1. Sinon... (rires)

Enquêteur : Ça fait beaucoup de niveaux d'hétérogénéité !

Enseignante : Oui et d'écarts... De choses à gérer. Donc du coup, dans la classe de CP pure, y'a des niveaux qui se détachent et on a joué là-dessus pour prendre en charge.. On fait en demi-classes à chaque fois : pas forcément équilibrées, ça dépend de ce qu'on travaille. Soit on fait des groupes homogènes en fonction de l'objectif qu'on s'est donnés. Soit des groupes hétérogènes. Et du coup moi j'fonctionne avec la moitié de la classe, l'enseignante fait autre chose et après on bascule à la récréation. On inverse soit on refait chacune la même séance, soit une séance adaptée au niveau des

élèves. Et du coup les élèves de Noël je les prends tous, puisqu'ils sont homogènes à peu près, et je fonctionne, voilà.

Enquêteur : Les CE1 pareil tu les prends...

Enseignante : Et les CE1 ouai, alors avec Maëlle je prenais.. Alors non je fonctionnais différemment. Alors non les CE1 je fonctionne un peu différemment. Au début de l'année je prenais ceux qui étaient un peu en difficulté au niveau de la lecture, qui étaient pas encore rentrés complètement dans la lecture, pour préparer la lecture suivie qui était ensuite lue en classe. Donc là on a arrêté parce qu'ils sont rentrés à peu près tous dans la lecture. Et puis j'ai un peu moins de temps maintenant avec les CE1...

Enquêteur : Parce que tu accueilles les Grande Section.

Enseignante : Voilà. A peu près à la moitié de l'année – non un peu avant – jusqu'à février j'ai pris que CP-CE1. Et là maintenant, je prends CP, CE1 un tout petit peu j'ai réduit mon créneau, et les Grande Section. Donc voilà ça change...

Enquêteur : Ça fluctue au cours de l'année....

Enseignante : (*petit rire*) Ça fluctue au niveau de l'année, au niveau des groupes et... De l'organisation quoi.

Enquêteur : Et au niveau de la répartition entre ici et Dali, généralement tu fais une demi-journée ici, une demi-journée à Dali ?

Enseignante : Ouai, tout le temps. Soit le matin, soit l'après-midi. Parce qu'on a trois heures le matin, deux heures l'après-midi. Donc je fais deux matinées là-bas, trois ici parce que le mercredi je suis ici. Donc je suis un tout petit peu plus ici. Et sinon, c'est équilibré.

Enquêteur : L'objectif c'est d'avoir les élèves un peu plus régulièrement ?

Enseignante : Bah oui, oui. L'important c'est d'avoir des rituels avec les enfants parce que si on change tout le temps, le temps qu'on passe à s'habituer à quelque chose ça fait perdre du temps dans les activités... Tout ce qu'.... 'Fin moi je trouve que le fait de faire toujours la même chose – bien évidemment on fait évoluer les choses mais – de garder une structure, ça les rassure et ça leur permet d'avancer. Si on change la structure, souvent, on les perd quoi. Parce qu'ils sont plus agités, ils savent pas vraiment ce qu'ils viennent faire....

Enquêteur : Ils ont besoin de repères quoi.

Enseignante : Ouai, ouai. Et alors les conditions matérielles, c'est... Elle sont assez importantes. Enfin elles sont très importantes. Là par exemple j'ai une salle à moi, que j'ai pas à Dali. Enfin j'ai un bout de salle, de salle polyvalente.

Enquêteur : C'est pas une salle de classe ?

Enseignant : Non, c'est pas une salle de classe. Donc j'ai délimité un espace, y'a un tableau, j'ai mis des tables, mais n'empêche que c'est la salle du périscolaire et ça suffit.

Enquêteur : Ouai. Mais toi ton espace par contre il est pas utilisé euh..

Enseignante : Non. Ah bah si euh, parce que c'est un espace qui sert aussi pour le centre de loisirs et là je sais pas du tout. Je sais que le périscolaire pas quand euh... Mais par contre le centre de loisirs, je suis sûr qu'ils l'utilisent. (*j'approuve*) Bah ouai j'suis sûre parce que les tables sont utilisées et euh.. Donc ça change.

Enquêteur : Et ici du coup tu sens la différence par rapport à...

Enseignante : Ouai. Et après ici, dans la façon dont on prend en charge les enfants ici, comme les groupes sont, sont plus ou moins fixes, j'ai pu attribuer à chaque enfant une place. Ils choisissent pas quand ils arrivent « tiens, je vais me mettre là. »

Enquêteur : Oui, j'ai remarqué qu'ils arrivent rapidement, qu'ils s'installent directement à leur place et...

Enseignant (en même temps) : Oui, et ils savent que...

Enseignante : Et ça c'est...

Enquêteur : Ouai, et ça, ça fait la différence.

Enseignante : Ah bah ça fait toute la différence, parce qu'au début quand je suis arrivée ici, l'année dernière, je savais pas trop comment j'allais m'organiser, et ils avaient pas forcément fixé euh... Alors c'est un vrai casse-tête parce que c'est pas toujours les mêmes groupes. Par exemple, puisqu'il y a toujours des groupes hétérogènes et des groupes homogènes, il faut qu'ils soient toujours à la même place même si ils sont pas avec les mêmes personnes... Et j'ai que quinze tables. (*rires*)

Enquêteur : pour onze-douze élèves à chaque fois quoi.

Enseignante : Ouai, donc il faut que je jongle pour qu'ils soient toujours à la même place même s'ils sont pas toujours avec les mêmes enfants. Donc ils sont pas toujours euh... Voilà (*rires*)

Enquêteur : Difficile à mettre en place mais ça a son importance dans...

Enseignante : Ouai, si je le fais pas, je.. Je perds trop en gestion de classe. Mais c'est encore une question de cadrage. Si ils sont posés, ils savent ce qu'ils font, où ils vont, à quelle place, ben on gagne en... En sérénité quoi.

Enquêteur ; Ouai. Ça rejoint en partie une question que je voulais te poser, tu y as répondu en partie du coup. Tu... Pour favoriser la réussite des élèves, qu'est-ce que tu ferais ici à Cézanne que tu ne ferais pas ou que tu ne faisais pas ailleurs ? Après t'as peut-être pas beaucoup de points de comparaison.

Enseignante : Bah ouai..

Enquêteur : Qu'est-ce qui te semble important pour les élèves ?

Enseignante : Bah je pense que c'est plus important ici qu'ailleurs qu'ils aient leur place, et qu'ils aient pas à choisir... Parce que la mise au travail elle est pas si évidente que ça ici et euh... J pense que dans certaines écoles, ils savent plus ce qu'ils viennent faire à l'école. Et le fait d'être plus cadrés ici

qu'ailleurs c'est peut-être plus important qu'ailleurs. Après euh, j'dis pas que c'est pas important ailleurs, mais ça joue sur la gestion de la classe.

Enquêteur : En tous cas ils sont peut-être... Ils s'adaptent peut-être plus facilement dans d'autres écoles.

Enseignante : Ouai. Ils ont besoin de sécurité. De sécurité euh.. De sécurité affective, et ça passe par ça. Et étant donné que chez eux, dans ce qu'ils vivent à l'extérieur, certains ne sont pas du tout sécurisés, et sont même insécurisés au maximum, si on n'apporte pas la sécurité à l'école bah, ça peut pas fonctionner.

Enquêteur : Par rapport aux savoirs, aux apprentissages, quel est ton niveau d'exigence et quel est le niveau d'exigence en général sur l'école ? Par rapport aux savoirs d'apprentissages.

Enseignante : Je dirais qu'on doit à s'adapter à chacun. Parce qu'on peut pas avoir... Enfin, on peut pas avoir la même exigence pour tous. Un enfant qui est non francophone, qui sait pas encore lire, qui débarque dans une classe, ou un qui sait lire, qui parle déjà le français, on peut pas avoir la même exigence pour cet enfant là que pour un autre. Ils ont tous leurs particularités, et je pense que c'est difficile de mettre le même euh... Le même objectif pour chacun.

Enquêteur (*en même temps*) : Le même objectif pour tous.

Enseignante : Et puis y'en a qui vont vite, qui comprennent facilement les choses, on va pas les laisser à un niveau d'exigence inférieur parce qu'ils sont capables d'aller plus loin. 'Fin je pense que notre niveau d'exigence s'adapte au...

Enquêteur : Aux capacités de chaque élève, aux besoins et...

Enseignante : Ouai voilà.

Enquêteur : Et du coup vous..

Enseignante : Alors c'est pas facile parce que du coup euh.... Y'en a qui peuvent se dire : « moi.. Pourquoi j'ai pas le droit de faire ça ? » ou « Pourquoi moi je m'arrête pas là alors que... » Voilà donc on dialogue avec eux quoi. Il faut comprendre que chacun progresse à son niveau et que...

Enquêteur : Et ça généralement ils réussissent à le comprendre, à l'admettre ?

Enseignante : Ça dépend, ça dépend des élèves. Y'en a qui vont jouer là-dessus. Qui vont euh, qui vont essayer, même s'ils peuvent faire plus, de faire moins parce que l'autre euh.. Mais après c'est pareil hein ! (*rire*) C'est en fonction de chacun.

Enquêteur : Donc au final vous avez quand même des objectifs euh... Minimaux entre guillemets pour tous les élèves. (*approbations de l'enseignante*) Et puis par contre, faut qu'ils progressent... S'ils peuvent aller au-delà je veux dire...

Enseignante : Ah oui, oui, on les freine pas. Faut qu'ils progressent.

(quelques secondes silencieuses, je regarde mon guide d'entretien pour la question suivante)

Enseignante : Je sais pas si tu veux un exemple ou...

Enquêteur : Bah si, si tu as un exemple.

Enseignante : Par exemple en production d'écrits, qu'on fait en CP, en relation avec leur euh.. Leur texte de lecture.

Enquêteur : Hmm (*approbation*)

Enseignante : Je pars à partir des images qu'ils ont dans leur livre de lecture, et on produit une phrase en commun.

Enquêteur ; collectivement ?

Enseignante : Collectivement, c'est-à-dire qu'on la formule, on la répète pour savoir ce qu'on va écrire, et le minimum c'est qu'ils essaient d'encoder la phrase qu'on a formulée ensemble. Mais y'en a qui l'encodent vite. Donc ceux là, ils en écrivent une deuxième, une troisième, et c'est en fonction d'eux. Donc y'en a qui vont écrire juste la phrase, voire même pas complètement parce qu'ils ont pas eu le temps de l'écrire jusqu'au bout. Ils doivent encoder celle-ci. Et les autres celle-ci plus toutes les autres qu'ils peuvent produire...

Enquêteur : ...En plus.

Enseignante : Voilà.

Enquêteur : Mais du coup vous, dans l'accompagnement des élèves, vous serez plus – je suppose – vous serez plus prioritairement, sur ceux qui ont plus de difficultés.

Enseignante (en même temps) : Ah bah, je serai sur ceux qui ont des difficultés.

Enquêteur : Pour que tous atteignent l'objectif.

Enseignante : Oui, voilà.

Enquêteur : Alors après toi, dans ton fonctionnement de classe, en classe lecture, il y a quelque chose qui te tient particulièrement à cœur ? Que tu trouves important ? Je sais pas, un p'tit truc à toi ?

Enseignante : Dans le fonctionnement ?

Enquêteur : Ouai. Qu'est-ce qui te semble primordial ?

Enseignante : Bah c'est ça, c'est l'organisation. A partir du moment où l'organisation est à peu près... On peut faire évoluer le.. Enfin forcément faut savoir ce qu'on va travailler avec eux. Mais euh.. Mais si y'a ce cadre là, on peut se permettre de pas coller à ce qu'on avait prévu. Parce qu'on se dit « tiens là ils sont en difficulté donc je ralentis je donne plus d'aide » ou au contraire « j'avance plus vite parce que ça roule. »

Enquêteur : Et sans ce cadre-là ça serait pas possible ?

Enseignante : Ah bah non ! (*rires*)

Enquêteur : Ok. Alors, une autre question par rapport au cadre, à l'autorité. Par rapport aux élèves ici, est-ce qu'il y a des choses, en termes d'autorité qui te paraissent plus importantes ?

Enseignante : Qu'ailleurs ?

Enquêteur : Qu'ailleurs oui. Est-ce que le cadrage pédagogique il est différent ? Et si oui en quoi il est différent des autres écoles ?

(incompréhension de la question par l'enseignante, silence et réflexion)

Enquêteur : Euh, je reformule ma question si tu veux ?

Enseignante : Oui, je veux bien...

Enquêteur : Qu'est-ce tu fais en plus, en termes d'autorité, que tu ne ferais pas ailleurs ? Ou peut-être que ça ne te pose pas de problème, la gestion du groupe, les gestion des élèves...

Enseignante *(d'aplomb, car elle a beaucoup mieux compris la question)* : Bah après ça dépend des groupes. Y'a des choses... Clairement ça dépend des groupes. Il peut y avoir des éléments... Y'en a qui vont poser vraiment difficulté. Et... Je sais pas forcément toujours comment y répondre *(petit rire)*. Là par exemple y'a des élèves dans la classe de Noël, ils sont clairement en manque affectif. et... Et qui sont toujours dans la confrontation, ils cherchent une réponse physique *(tape avec son poing dans son autre main)* donc... Ils y vont et euh.. En tenant en plus des propos *(imite)* « Oui si tu fais ça tu vas me taper »

Enquêteur : Entre eux ?

Enseignante : Non non, ils me parlent à moi. En me disant « mais j'ai pas bien fait ça, tu vas me taper. » Alors que, forcément ils savent très bien que je vais pas le faire. Et euh... Et y'en a qui vont provoquer, par exemple Katia* elle va se rouler par terre, elle est capable de me rentrer dedans (fait le geste d'un coup d'épaule), en sentant que à la fois c'est « fais-moi un câlin » mais en même temps c'est violent. Enfin c'est vraiment particulier. C'est.. Elle le fait pas avec Noël parce que c'est un autre... Voilà, c'est un homme, mais alors du coup elle se lâche, mais du coup elle arrive pas à rentrer... Et c'est déstabilisant parce que... *(petit temps)* Si je la rejette – en même temps c'est ce qu'elle veut – elle a du mal à se mettre.. Parce que, elle est là-dedans. Elle est dans la confrontation...

Enquêteur : Elle est dans l'affectif.

Enseignante : Elle est dans l'affectif, complètement. Et ça c'est difficile à gérer.. Surtout quand dans la classe y'a d'autres éléments qui sont comme ça, fragiles. Et ça fait exploser le groupe..

Enquêteur : Ils peuvent s'entraîner les uns les autres.

Enseignante : Ah bah voilà, ils comprennent pas la différence quoi. Quand tu acceptes que.. Tu dis « je lâche là-dessus pour qu'elle puisse rentrer dans les apprentissages » et je lâche, je l'autorise comme si euh... Je sais pas moi, elle s'assoit n'importe comment, elle met sa chaise à l'envers.. Voilà c'est de la provocation, mais si ça permet d'avancer un peu... Dans ces cas-là l'autre il se dit « moi je peux faire pareil ! » Et du coup bah la difficulté c'est « je m'arrête où ? »

Enquêteur : Connaître les limites...

Enseignante : Ouai. Et du coup ça c'est pas forcément simple selon les groupes. Ça peut être chaud.

Enquêteur : Et du coup est-ce qu'en en discutant ensemble vous pouvez trouver des solutions ensemble ou... ?

Enseignante : Bah des fois on trouve des solutions ensemble. Par exemple Noël à un moment il a gardé Katia* dans sa classe parce que... Mais elle faisait exploser.. Systématiquement quoi. Tout ceux qui étaient fragiles là, bah « fichhh' » (*gestes des mains qui fusent vers le haut*), c'était plus possible. Comme ça ça a permis au groupe de se reposer. Elle est revenue, ça s'est bien passé pendant une semaine et hop ça a recommencé « fichhh' ». (*rires*) Donc ça, je pense pas qu'on le voit ailleurs ! Mais euh, j'ai pas forcément de solution...

Enquêteur : Ouai, d'autant plus que Noël ne connaît pas forcément les mêmes euh... Puisque les enfants ne réagissent pas forcément de la même façon...

Enseignante : Ah ouai non, non ! Ah bah dans sa classe c'est sûr, et euh.. C'était très difficile en maternelle, avec ces élèves là. Et ils ont été mis chez Noël parce qu'on savait qu'ils avaient besoin de... Ils ont un besoin de repères masculins donc ça leur fait du bien ça se pose mais du coup ils sortent, « fchhh' » c'est...

Enquêteur : C'est la liberté, c'est l'explosion..

Enseignante : Ouai euh.. La liberté je sais pas mais euh... Voilà ils peuvent peut-être s'exprimer un peu plus... Ils lâchent des choses qu'ils auraient pas lâché autrement.

Enquêteur : D'accord. Eh bien j'avais une dernière question qui était un peu plus ouverte, un peu plus large, qui était par rapport aux difficultés non ordinaires que connaît l'école, par rapport aux tensions qu'il peut y avoir avec certains parents à la sortie de l'école, en référence aussi aux incidents qu'il y a eu récemment, le climat de l'école en général : quel est, toi, ton ressenti, ta réaction par rapport à ça et est-ce que ça t'affecte dans ta façon d'envisager ton métier, ton quotidien en général ?

Enseignante : Le fait qu'il y ait des incidents comme ça, euh..

Enquêteur : Ouai, qui puissent être euh.. Personnels, enfin qui puissent être adressés personnellement aux enseignants.. Et qu'il y ait des formes de violence (Enseignante : ouai), que ce soit verbales ou physiques.

Enseignante : Bah... Ça m'empêche pas de préférer venir travailler ici que, en centre-ville (*rires soutenus*). Euh... Parce que c'est pas le même métier... 'Fin en tous cas c'est pas le même public, clairement. On a un rôle à jouer par rapport aux familles, et même si, effectivement ils expriment de la violence – et c'est pas acceptable...

Enquêteur : Et c'est pas toutes les familles non plus

Enseignante : Et c'est pas toutes la familles. Bah c'est, c'est.. C'est une minorité ! Même si y'en a de plus en plus, c'est pas la majorité. Sinon ce serait pas tenable. Euh... Après, euh.. Ça montre justement que, qu'on a besoin d'une institution forte sur place quoi. Là on a un peu l'impression d'être laissés euh...

Enquêteur : Laissés de côté ?

Enseignante : Bah oui et non. Je pense qu'ils ne prennent pas la mesure de ce qui se passe. Ils sont euh.. Bah voilà, on est des pions, clairement (rires). On ressent ça un peu comme ça. Ils n'entendent pas ce qui est la réalité du terrain.

Enquêteur : Parce que... Pourquoi selon toi ? Parce qu'ils sont pas suffisamment sur le terrain ?

Enseignante : Parce qu'ils sont jamais sur le terrain. Ils sont pas sur le terrain, et.. Et... Qu'est-ce qu'ils en connaissent ? Rien du tout : quand ils viennent.. Ils ont passé une heure dans l'école ? Bah c'est pas en une heure qu'on voit les choses. Et puis.. Il faudrait qu'ils s'informent plus. (*débit plus rapide*) Plutôt que venir.. Ok venir, mais vraiment savoir les incidents, ce qui s'est passé, combien de fois dans l'année... Là il faudrait avoir une mesure. Enfin ils pourraient avoir une idée de ce qui se passe. Mais en venant une fois comme ça voir les locaux, une heure à l'entrée de l'école.. Bah c'est pas tous les matins qu'il y a un incident. Mais même si ça arrive que 10 fois dans l'année, c'est que 10 jours par an, c'est rien ! N'empêche que c'est quand même, c'est pas.. (*s'arrête*)

Enquêteur : Pour l'équipe c'est plus... Même si ça n'arrive que 10 jours par an, c'est quelque chose qui est à supporter..

Enseignante : Bah disons que ça devrait être euh... On devrait (*bande sonore non compréhensible pendant 3 secondes*).. Un minimum. Mais, ça se fait pas ici.

Enquêteur : Et du coup, votre façon de tenir...

Enseignante : Bah, c'est que l'équipe est soudée. C'est qu'entre nous, on peut en parler. On sait que dès qu'il y a une difficulté euh.. Forcément on va... On va intervenir, enfin y'a quelqu'un d'entre nous qui va venir, venir voir ce qui se passe. Prendre le relais. On sait qu'on n'est pas tout seul.

Enquêteur : D'accord. Et ça, selon toi c'est important en tous cas...

Enseignante : Bah oui, sinon j'pense qu'on resterait pas.

Enquêteur : C'est vraiment l'équipe qui vous permet de rester motivés, de ne pas.. (*ponctué de 3 « oui » de l'enseignante*)

Enseignante : Et c'est l'équipe qui est intéressante, et qui est peut-être moins présent.. Qui est peut-être moins présent dans les écoles tranquilles. Il n'y a pas cette nécessité d'être soudés, en cas de problème. Et y'a des enseignants qui sont dans des écoles plus favorisées, qui peuvent se retrouver même en plus grande difficulté que nous, parce que complètement isolés par rapport aux problèmes qu'ils auraient avec un enfant ou une famille. Et du coup ils se prennent tout, tout seuls.

Enquêteur : Et du coup y'a pas le collectif qui permet de faire bouclier, euh...

Enseignante : Ouai. Parce que nous à chaque fois qu'il y en a un de nous qui se fait agresser, on est toujours plusieurs à accompagner au commissariat, même s'il y en n'a qu'un qui... Une main courante ou une plainte, on s'est jamais retrouvés tout seul quoi.

Enquêteur : Ouai, pour pas rester isolé..

Enseignante : Ouai. Parce que si la hiérarchie soutient pas, et les collègues non plus euh... Faut pas qu'ça arrive souvent !! (*rires*)

Clôture de l'entretien : 12h52

Résumé en français

Ce mémoire a pour objet la réussite paradoxale d'une école primaire située en zone d'éducation prioritaire, en 2015. Alors que les inégalités sociales de réussite scolaire persistent en France, certaines écoles, socialement défavorisées et appartenant à un réseau d'éducation prioritaire, présentent des résultats aux évaluations nationales moyens voire ponctuellement supérieurs à la moyenne. Les travaux des années 70 et 80 ont mis en lumière que les pratiques enseignantes sont déterminantes dans la construction des apprentissages des élèves. La problématique soulevée questionne donc comment les pratiques pédagogiques des enseignants participent-elles à la réussite socialement inattendue des élèves d'une école appartenant à un réseau d'éducation prioritaire. Une priorité accordée aux savoirs fondamentaux (langage oral, lecture, écriture, mathématiques) et des démarches d'apprentissage plutôt guidées et structurées semblent favoriser les apprentissages des élèves de l'éducation prioritaire.

Mots-clés : école primaire ; enseignant ; inégalité sociale ; méthode d'enseignement ; résultat ; zone d'éducation prioritaire

Résumé en anglais

This project is about unexpected success of a primary school located in a priority area in 2015. When the educational inequalities due to social inequalities continue in France, some socially underprivileged schools, which belong to educational priority networks, show average results to national assessments, or even higher than the average. The 70's and 80's highlighted that teaching practices are crucial for pupils in their knowledge building. The raised research problem then questions how the pedagogical practices take part in the socially unexpected pupils' success of a school belonging to an educational priority network. A priority given to basic knowledge (oral language, reading, writing, mathematics), guided and structured approaches of training seem to promote the learnings of the pupils of priority education.

Key-words : outcome ; priority area ; primary school ; social inequality ; teacher ; teaching method