

X. Y. ZEP

BULLETIN DU CENTRE ALAIN SAVARY

N° 3 - juin 1998 (3 N°S PAR AN)

SOMMAIRE

Éditorial

Zoom

ZEP de l'ARIANE

UN FIL CULTUREL POUR TISSER
LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Recherche

LE FAS FINANCEUR
DE RECHERCHE...

Ressources

LE CENTRE DE RESSOURCES
VILLE-ÉCOLE-INTÉGRATION

BRÈVES

- DERNIÈRES publications
- MULTIMÉDIA
- COLLOQUE

Boussole

« ÉCOLE OUVERTE »
UN DISPOSITIF RELANCÉ
AU PRINTEMPS 1998

Dossier

LES MATHÉMATIQUES EN ZEP,
UN MOYEN DE RÉUSSIR
À L'ÉCOLE ET PAR L'ÉCOLE
➤ POUR EN SAVOIR plus

CE troisième numéro de notre bulletin *X. Y. ZEP* paraît quelques jours seulement avant les Assises nationales qui auront lieu à Rouen, les 3, 4 et 5 juin prochains. Avec celles-ci s'achèvera la première phase de la relance de la politique des Zones d'éducation prioritaires, que le comité de pilotage a pensée comme devant être d'abord un travail de bilan et de réflexion collectifs menés dans chaque zone, chaque département, chaque académie. Malgré un calendrier et des échéances toujours trop serrés, et dans des conditions inégales quant aux possibilités de mobilisation et de réflexion collectives, des centaines d'« États des lieux » ont été établis, qui ont permis, dans chaque zone, de fixer une étape du travail réalisé et de réfléchir aux perspectives et exigences à venir, et qui ont pu ainsi venir alimenter les travaux menés lors des forums académiques. Ceux-ci ont été d'autant plus riches – non seulement quant aux témoignages apportés, mais quant aux enseignements à tirer des expériences et des projets menés avec succès ou avec difficultés – que la préparation qui les a précédés dans chaque zone, chaque école, chaque établissement, a été effective et large, permettant une réelle confrontation entre points de vue différents, entre expériences et questions de recherche ou d'évaluation, entre « acteurs » et « décideurs ».

La synthèse de l'ensemble de ces travaux devra nourrir ceux des Assises nationales de Rouen, qui devraient également tirer grand profit des résultats des enquêtes menées par la Direction de la Programmation et du Développement (ex-DEP) auprès des différentes catégories de professionnels du système éducatif exerçant en ZEP. 2000 participants, – enseignants et responsables de la politique ZEP aux niveaux local, départemental ou académique, autres professionnels et « partenaires » participant à cette politique, formateurs et chercheurs – y confronteront leurs expériences et leurs réflexions, tout particulièrement au cours des seize tables rondes couvrant les principaux domaines de la politique ZEP et de sa mise en œuvre, de l'évaluation à l'accompagnement des équipes « de terrain » et à la ségrégation sociale dans les quartiers et établissements, en passant par les rapports entre École et parents, les différents partenariats ou encore les principaux problèmes rencontrés sur la voie de la démocratisation de l'accès au savoir et à son exercice critique. Point culminant de la période ouverte par la remise du rapport Moisan-Simon et par l'annonce du plan de relance ministériel, ces Assises devraient être ouvertes par Ségolène Royal, Ministre déléguée aux Enseignements scolaires et clôturées par Lionel Jospin, Premier Ministre, qui devraient y annoncer les grandes orientations de la politique ZEP pour les années à venir.

Mais la relance de la politique ZEP est une œuvre de longue haleine qui exige, pour être effective, que ce travail de bilan critique du chemin parcouru, de formalisation et de promotion des expériences les plus prometteuses, de clarification de ce qui est de la responsabilité de l'École et de ses professionnels et de ce qui ne dépend pas d'eux, de définition de perspectives et d'exigences pour tous, ne demeure pas ponctuel et puisse s'accomplir, être organisé de manière pérenne, se nourrir des expériences les plus diversifiées et des compétences les plus larges. On s'en doutait, il y aura encore du pain sur la planche après le 5 juin...

Jean-Yves ROCHEX,
Université Paris VIII



ZEP de L'ARIANE : UN FIL CULTUREL POUR TISSER LA RÉUSSITE SCOLAIRE

QUE le nom de la ZEP – « l'Ariane » – et celui de la ville – Nice – entraînent des images enchanteresses ne doit pas faire illusion : les réalités socio-économiques y sont très difficiles et l'« État des lieux » établi dans le cadre de la relance nationale des ZEP les a chiffrées.

Cependant, des nuances doivent être apportées, et surtout, l'évolution en cours mérite d'être soulignée. Car ce quartier – et non cette cité, comme tient à préciser le responsable de la ZEP, Jean Moreau, principal du collège Maurice Jaubert – évolue de façon paradoxale depuis quelques années : le paradoxe tient à la simultanéité d'un lent mouvement de concentration de PCS très défavorisées et d'une lente amélioration des résultats scolaires et de l'image du quartier.

Il s'agit donc d'un paradoxe positif que tous les défaitistes pourraient observer avec profit : l'augmentation des difficultés extérieures à l'école n'entraîne pas automatiquement une dégradation des résultats scolaires et de l'image de l'école et du quartier. Encore faut-il un large travail, avec de multiples facettes, beaucoup d'énergie et l'inscription dans une longue durée. Dans ce tissu d'actions de la ZEP et des partenaires, un fil rassemble premier et second degrés, Éducation nationale et partenaires, élèves et leurs parents, enseignants et professionnels de la culture : *Le festival de l'école au théâtre*.

Le théâtre : un moyen pour apprendre

Avoir choisi la maîtrise de la langue comme premier objectif du projet de zone est une évidence souligne Joëlle Cousin-Campan, Inspectrice de l'Éducation nationale, étant donné la difficulté du travail pour conserver un haut niveau d'exigence. Les moyens pour y parvenir, eux, sont variés et utilisent les ressources locales. L'existence d'un théâtre – un vrai théâtre, superbe! – se présente alors comme une chance pour les apprentissages. L'enjeu du spectacle entraîne une exigence collective de qualité chez les élèves, de la maternelle au collège et provoque une somme étonnante de travaux dans les classes, tant pour la langue orale et écrite que pour d'autres disciplines.

Anne-Marie Cristofari constate ainsi l'apport du théâtre en ce qui concerne les progrès de ses élèves de 4 ans dans la gestion du temps et de l'espace, leur capacité à affronter le noir total entre les scènes, les occasions multiples de « lire » des livres et le développement de

leur autonomie. Ces aspects sont aussi soulignés par Sylvie Ecabert qui estime que ses élèves de CM1 font preuve de civisme en travaillant en équipe pour donner le meilleur d'eux-mêmes à leurs camarades et à leurs parents. La motivation induite est la base d'un travail de classe classique sur la langue : le théâtre apparaît ainsi « fondateur des apprentissages » selon l'expression de Marie Chazzara qui raconte avec plaisir comment Thésée et le Minotaure ont amené chaque élève de son CE2 à travailler son langage, son expression écrite mais aussi, parfois, à philosopher.

Voilà cinq ans que se déroule ce festival de l'école au théâtre. Une fête, assurément, mais surtout beaucoup de travail de préparation et d'exploitation. Cette dernière étant essentielle aux yeux des promoteurs, c'est en mars ou avril que la semaine de spectacles a lieu ; il ne s'agit donc pas de spectacle festif de fin d'année (celui-ci existe par ailleurs). Cette semaine intense est donc ensuite l'occasion de travail dans les classes.

Pour certains élèves, il s'agit même, autour de Jean Crespi, de poursuivre de façon organisée sur plusieurs années le montage de spectacles, ce qui amène cet instituteur de CE1 à travailler aussi avec des collégiens : le caractère inter-culturel des créations, la volonté d'aborder l'actualité, l'utilisation du traitement de texte et l'interdisciplinarité (lecture, expression orale et écrite, danse, histoire, géographie) enrichissent la participation au festival et mettent en valeur publiquement, et à leurs propres yeux, des élèves dont la vie quotidienne ne favorise pas l'estime de soi.

Professeur au collège Jaubert, Catherine Petitot ajoute une observation sur la tenue des élèves de la ZEP au théâtre et ailleurs lorsqu'ils vont en visite ou au spectacle hors de la ZEP : ils se comportent en « spectateur », c'est à dire qu'ils viennent s'approprier un savoir, entrer dans un récit, s'entourer d'une atmosphère. S'ils sont « sages », ce n'est pas par obéissance ou convenance, mais parce que le désordre les gênerait. Le projet de zone avec ses axes concernant les apprentissages et la citoyenneté se trouve donc tissé par le fil culturel. Tout se tient.

C'est la coordonnatrice de la ZEP, Annie Giordano, qui met en œuvre ce projet culturel en partenariat avec le directeur du théâtre Lino Ventura, Pierre Martinsse, et une équipe de techniciens dont la qualité est saluée par les enseignants : création d'un spectacle sur scène pour certains, fabrication de costumes, de décors, d'affiches, de mon-

tages musicaux pour d'autres, mais aussi assistance aux spectacles pour une partie des classes qui préparent le déplacement et l'exploitent ensuite, pour les apprentissages.

Une image en évolution

Modifier positivement l'image d'un quartier est une affaire de longue haleine. Pour les plus âgés des Niçois, à l'Ariane est attachée une image de zone maraîchère, blottie dans la vallée du Paillon. Mais pour la majorité des habitants de cette métropole, l'Ariane fut, dans les années 80 le quartier éloigné cristallisant toutes les peurs et tous les rejets. On assistait même à une ségrégation à l'intérieur de la ZEP, phénomène qu'on perçoit aussi dans d'autres ZEP en France : une partie du quartier était considérée par l'autre comme inférieure.

Face à cette situation, dont les répercussions à l'IUFM ou lors du « mouvement » des enseignants se faisaient sentir, les responsables de la ZEP ont entrepris diverses actions qui portent aujourd'hui leurs fruits, sans doute parce qu'elles ont été simultanées et coordonnées.

Le résultat est net : de nouveaux enseignants, volontaires, demandent à venir. Les réactions de rejet disparaissent peu à peu. Bien entendu, l'action de la ZEP n'est pas la seule origine de cette évolution : le « contrat de ville », associant l'État, la Région et la Ville, faisant travailler en coordination les divers services publics et les habitants à travers leurs associations, y est pour beaucoup, mais il est probablement juste de dire que sans la revalorisation publique de l'image des écoles et du collège, ces efforts seraient restés vains, tout autant que l'inverse.

Alain BOURGAREL, CAS-INRP
(reportage réalisé en avril 1998)

Directeur de la publication : André HUSSENET,
Directeur de l'INRP
Équipe rédactionnelle
Jean-Yves ROCHER : Rédacteur en chef
Danielle N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction
Alain BOURGAREL, Patrick BOUVEAU, Evelyne BURGUIÈRE,
Elisabeth MARTIN, Anne SENÉE
Maquette et réalisation P.A.O. : Nicole PELLIEUX
Impression : BIALEC S.A., Nancy
Institut National de Recherche Pédagogique
Centre Alain Savary,
Centre national de ressources sur les ZEP
29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05
Tél. : 01.46.34.91.15
Fax : 01.43.54.32.01 - cas@inrp.fr
ISSN 1276-4760

LES MATHÉMATIQUES EN ZEP, UN MOYEN DE RÉUSSIR À L'ÉCOLE ET PAR L'ÉCOLE

MARIE-JEANNE PERRIN-GLORIAN*

LES MATHÉMATIQUES, UN OUTIL POUR PENSER LE MONDE

UTILISÉES dans de nombreuses disciplines et dans la vie sociale, les mathématiques fournissent des outils pour organiser et penser le monde qui nous entoure et communiquer des informations en complément de la langue maternelle. Or, nombreux sont les élèves et les adultes – y compris parmi ceux qui ont un niveau d'études supérieures, y compris parmi les enseignants – qui ont un rapport aux mathématiques comme à un code de bonne conduite : ils se demandent ce qu'on a le droit de faire, ce qu'on doit faire, ne savent comment faire et se trouvent très démunis parce qu'ils ne se sentent pas autorisés à penser par eux-mêmes en mathématiques. Au lieu d'être un guide, les définitions et théorèmes enseignés sont pour eux comme des interdits, des limites à la pensée. Comment enseigner les mathématiques pour que chacun puisse se les approprier comme un outil à sa disposition et non comme un ensemble de contraintes arbitraires et coupées de la réalité ?

On a beaucoup parlé du rôle des mathématiques comme outil de sélection. Pourtant, n'oublions pas que pour les élèves issus d'un milieu social peu favorisé, le premier moyen de sélection reste la langue et que les mathématiques peuvent être un moyen de réussir et d'accéder à un rapport positif à l'école. Mais, comment faire pour que les déficits langagiers n'aient pas de répercussions négatives sur l'apprentissage des mathématiques, pour qu'au contraire le travail en mathématiques puisse aider à progresser dans la maîtrise du français ?

LE RAPPORT AUX MATHÉMATIQUES SE CONSTRUIT ESSENTIELLEMENT À L'ÉCOLE

À première vue, il semble qu'en mathématiques, les différences dues au milieu familial pourraient être moins importantes qu'ailleurs. En effet, à part pour les tout premiers apprentissages comme la comptine des nombres, les

élèves ont peu d'occasions d'entendre parler de mathématiques hors de l'école, que ce soit dans leur famille, leurs lectures ou à la télévision. C'est une discipline où on est censé partir du début et tout construire à l'école. Pourtant les différences de réussite selon l'origine sociale des élèves sont sensibles en mathématiques comme ailleurs.

Une première explication en est que le rapport aux mathématiques qui se construit à l'école n'est pas indépendant du rapport à l'école. Si les élèves voient le travail scolaire comme quelque chose qui, une fois fait, n'est plus à faire et donc peut être oublié, il y a peu de chances qu'ils puissent établir avec les mathématiques, comme avec les autres disciplines enseignées, un rapport compatible avec leur apprentissage. C'est particulièrement vrai en ce qui concerne le réinvestissement des méthodes qui s'acquiert au cours de la résolution de problèmes. Apprendre des mathématiques, ce n'est pas seulement apprendre un texte du savoir qu'on peut restituer, c'est savoir s'en servir pour résoudre des problèmes. Il est donc très important d'aider les élèves à articuler les savoirs du cours avec les connaissances nécessaires pour résoudre les problèmes, pour pouvoir les réinvestir dans des situations différentes des situations d'introduction et des exemples traités dans le cours. C'est d'autant plus vrai pour les élèves dont le milieu familial ne les prédispose pas naturellement à interpréter correctement les évidences partagées par d'autres sur ce qu'il faut faire pour acquérir des savoirs réutilisables.

De plus, la logique du problème de mathématiques diffère de la logique du quotidien : on ne peut utiliser que ce que l'on peut déduire des données, sans y ajouter des informations tirées de l'expérience qu'on peut avoir des situations abordées. En revanche ces connaissances externes peuvent être utilisées pour trouver des pistes pour la résolution ou pour juger de la vraisemblance d'un résultat. Ainsi, il y a lieu à la fois de ne pas en tenir compte dans le raisonnement mais d'en tenir compte quand même à certains moments.

UNE DISCIPLINE OÙ LES SAVOIRS ET LES DIFFICULTÉS SE CUMULENT

Par ailleurs, les mathématiques sont une discipline où les savoirs s'organisent selon une structure cumulative. On ne peut jamais oublier ce qui a été traité antérieurement. Bien sûr il y aura des réorganisations mais les savoirs étudiés une année sont en grande partie indispensables à la compréhension du cours de l'année suivante. Dans ces conditions les retards d'apprentissage en mathématiques sont particulièrement importants pour la suite de la scolarité.

Les recherches que j'ai faites¹ sur l'enseignement des décimaux et des aires dans des « classes faibles » de cours moyen et de 6^e montrent qu'on ne trouve pas de difficultés spécifiques sur les contenus eux-mêmes (les erreurs rencontrées dans ces classes correspondent à des difficultés réelles du contenu déjà répertoriées) mais que ces difficultés sont plus résistantes et réapparaissent alors qu'on les pensait surmontées. Si on veut introduire une notion nouvelle en s'appuyant sur une situation d'action qui ne mette en jeu que des connaissances disponibles chez les élèves, on ne voit guère de différence au moment de l'action. C'est le réinvestissement qui pose problème. Cependant, si on avance un peu plus dans les études, il est de plus en plus difficile de trouver des situations d'introduction qui ne mettent pas en jeu des outils, conceptuels ou techniques (comme le calcul algébrique), dont l'absence de disponibilité va rendre difficile l'introduction des notions nouvelles.

L'IMPORTANCE DE L'ÉCRIT ET DES REPRÉSENTATIONS EN MATHÉMATIQUES

Une grande partie du travail mathématique se fait par écrit. À côté du langage en français, le travail mathématique conduit à utiliser et à articuler un grand nombre de registres de représentations symboliques. Ces représentations respectent des règles d'écriture plus ou moins précises². Le système décimal d'écriture des nombres est l'un de ces registres,

* IUFM Nord-Pas-de-Calais et Équipe DIDIREM, Université Paris VII

introduit dès le CP. Plus tard on aura un registre pour les fractions et un autre pour les nombres à virgule : ce ne sont pas les mêmes règles qui régissent les opérations dans chacun de ces registres et l'enseignement sous-estime souvent les difficultés des élèves dans les conversions d'un registre dans un autre.

Les représentations sont supposées pouvoir aider les élèves dans le traitement de problèmes de mathématiques mais leur usage est souvent considéré comme allant de soi alors que la construction de la représentation va de pair avec la compréhension d'un texte. Par exemple, j'ai constaté qu'un problème de rangement d'œufs dans des boîtes, des cartons, des caisses, nécessitant des opérations de groupement par 6, était très mal réussi dans des classes de 6^e de ZEP et que les élèves faibles de CM2 ne pouvaient représenter le contenu d'une caisse sans une aide importante alors que cette représentation leur permettait de résoudre le problème. La maîtrise de la langue passe aussi par la traduction dans un autre type de représentation. En mathématiques, on utilise souvent des représentations comme outils de résolution. On les travaille en relation avec les registres proprement mathématiques comme les nombres ou l'écriture algébrique mais on ne pense pas toujours à travailler leur articulation avec le langage naturel. Une autre illustration de cette nécessité se trouve dans la mise en équation de problèmes algébriques.

Les mathématiques supposent un usage très précis du français. Il n'y a pas de répétition, chaque mot est important, en particulier les mots de liaison (*donc, si...*). On utilise beaucoup de propositions relatives et de participes présents. C'est dire que les déficits dans la maîtrise de la langue peuvent avoir des

répercussions en mathématiques, mais aussi que les mathématiques peuvent être un des lieux importants d'apprentissage du français, à condition que les professeurs de mathématiques se sentent responsables de cet apprentissage.

À côté de l'écrit, les représentations mentales jouent un rôle essentiel en mathématiques, notamment dans la résolution de problèmes. Elles permettent une anticipation, aussi bien dans le domaine numérique qu'en géométrie. En calcul par exemple, il est important que les élèves disposent, à côté des techniques écrites, de procédures mentales pour trouver rapidement un ordre de grandeur, ce qui permet des économies de calcul. De plus, ces procédures mentales s'appuient directement sur les propriétés des opérations qu'elles aident à conceptualiser. L'importance des représentations écrites réside donc aussi dans la possibilité de leur intériorisation en représentations mentales, aidant ainsi à la conceptualisation.

CONTRAINTES ET DILEMMES DE L'ENSEIGNEMENT EN « CLASSE FAIBLE »

Les enseignants de classes faibles sont pris dans un ensemble de contraintes ressenties comme contradictoires, à cause de la pression du temps : faut-il privilégier les techniques ou travailler le sens des notions ? Depuis quelque temps on met l'accent sur l'acquisition du sens et cela va parfois avec un certain mépris des automatismes. Cependant, ceux-ci sont indispensables si l'on veut avancer et éviter une surcharge cognitive lors de la résolution de problèmes. De plus ils sont eux-mêmes porteurs de sens comme j'ai essayé de le montrer sur l'exemple de la division³. Le bon élève, comme l'expert, s'il a acquis un fonctionnement automatique, dispose de moyens de contrôle et de possibilités de revenir sur ses calculs, ce qui n'est pas le cas de l'élève en difficulté qui ne peut vérifier l'algorithme qu'il a utilisé qu'en l'effectuant à nouveau. L'acquisition des techniques n'est efficace que si elle va de pair avec celle du sens de ces techniques, si elle est reliée à leur utilisation dans les problèmes et à des moyens de contrôle.

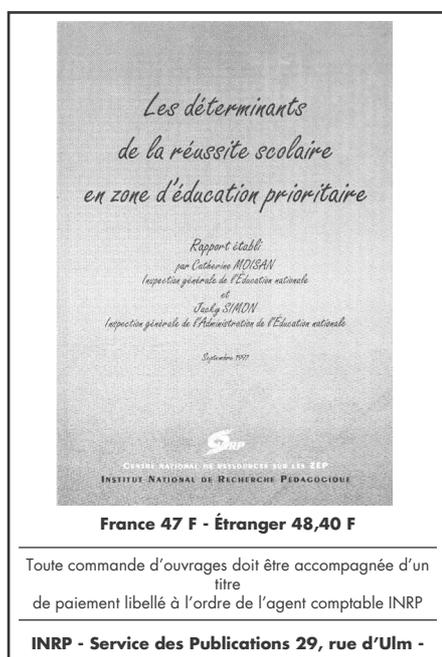
Un autre dilemme que rencontrent les enseignants des classes faibles est celui qui oppose la logique de la réussite et celle de l'apprentissage. Plus on avance dans les niveaux d'enseignement et plus il semble difficile de rattraper les retards : la reprise des bases ne peut améliorer la réussite qu'à long terme. Cependant, pour fonctionner, le professeur a besoin d'un minimum de réussite des élèves qui, de leur côté risquent de se décourager sans cela. Ainsi, l'enseignant

est tenté d'obtenir la réussite des élèves par une négociation à la baisse : il fait ce qu'il faut pour obtenir une réponse correcte mais sans que l'élève ait réellement mis en jeu une connaissance. Il compromet ainsi, sous la pression même des élèves ou des parents, voire de l'institution, les conditions nécessaires à un réel apprentissage.

ENSEIGNER, AIDER SANS EMPÊCHER L'APPRENTISSAGE

Comment faire donc pour que, dans les classes faibles, l'enseignement ne devienne pas un enseignement au rabais ? Il est important, pour que les élèves se sentent autorisés à penser par eux-mêmes en mathématiques qu'ils rencontrent des problèmes assez complexes pour que les savoirs visés y soient engagés avec suffisamment de sens, et où ils ont une part de recherche suffisante pour engager leur responsabilité de façon assez significative. D'où la nécessité de mettre en œuvre de telles situations, assez riches pour mettre en jeu le savoir, mais néanmoins abordables pour assurer une réussite raisonnable. Des recherches en didactique ont produit des situations permettant de construire beaucoup de notions enseignées à l'école et au collège et de les réinvestir dans des problèmes. Il reste souvent à déterminer quelle adaptation on peut faire de ces situations au public de sa classe sans dénaturer le sens. Cette juste adaptation de la complexité est encore plus importante dans les classes difficiles, y compris pour éviter les débordements au niveau de la discipline : si on propose des problèmes trop élémentaires et inintéressants, on risque le chahut mais c'est aussi le cas si le problème est trop difficile et paraît inabordable. Les élèves, même faibles, ont souvent plus de possibilités qu'on ne le croit ou qu'ils ne le croient eux-mêmes. La difficulté est de trouver des problèmes assez riches pour les intéresser et permettre des apprentissages, et en même temps leur donner assez confiance pour qu'ils puissent s'engager dans leur résolution. Pour apprendre, il faut accepter le risque de l'échec mais il faut que ce risque soit supportable.

Ainsi, une question importante quand on enseigne à des élèves en difficulté est celle des aides qu'on peut apporter aux élèves pour qu'ils puissent entrer dans les problèmes qu'on leur propose mais sans pour autant leur fournir la solution. Cela nécessite souvent une analyse fine à la fois du contenu et des connaissances des élèves. Il est pourtant nécessaire de conclure une activité et l'enseignant peut être amené à le faire avec un argument d'autorité, mais il faut alors pouvoir donner d'autres occasions d'apprentissage.



DONNER PLUSIEURS OCCASIONS DE CONSTRUIRE LE SENS

De plus, quand on appuie l'enseignement sur la résolution de problèmes mettant en jeu les notions nouvelles, la marge de manœuvre de l'enseignant est souvent étroite, aussi bien pour faire entrer les élèves dans le problème sans leur indiquer la solution que pour institutionnaliser les connaissances, c'est-à-dire les relier à des savoirs reconnus socialement (au programme de la classe par exemple), légitimes et réutilisables. D'une part, les élèves ne peuvent pas dégager seuls ce que la démarche qu'ils ont utilisée dans la résolution d'un problème a de général et de réutilisable, d'autre part le risque de dérapage formel est grand dès qu'il y a décontextualisation. De plus, il est parfois difficile d'évaluer le véritable niveau d'activité mathématique des élèves et il arrive qu'on reconnaisse les indices d'une connaissance qui n'est pas réellement présente. Or si les connaissances nouvelles ne peuvent pas s'ancrer dans des connaissances anciennes suffisamment solides, elles risquent d'être vides de sens et inutilisables. Comment faire alors

pour que les élèves qui n'ont pas pu réellement engager leur responsabilité dans la résolution du problème proposé parce qu'ils n'étaient pas prêts puissent apprendre quand même ? D'autres occasions d'apprentissage peuvent être fournies dans des moments où l'on revient sur les connaissances mises en jeu précédemment. Même si l'action ou la manipulation sont encore nécessaires pour certains élèves, c'est alors dans une autre perspective : non seulement pour trouver la solution mais pour en parler et l'expliquer. Il se peut que pour certains élèves l'entrée dans le problème ne se fasse qu'à ce moment là mais il est important qu'elle se fasse non seulement pour avoir une solution du problème mais pour en tirer une expérience, apprendre quelque chose qu'on pourra réinvestir ailleurs.

En conclusion, et même s'il reste beaucoup à faire, il me semble que les travaux de recherche en didactique permettent de dégager des pistes de réflexion, concernant l'enseignement des mathématiques en ZEP ou dans des classes « faibles », des pistes qui méritent d'être essayées et améliorées.

► POUR EN SAVOIR PLUS

À la suite de l'article de Marie-Jeanne Perrin-Glorian, nous avons choisi de présenter quelques publications récentes qui proposent des outils, des démarches et des réflexions¹.

Le document produit à l'initiative de la Commission permanente des IREM pour l'enseignement élémentaire rassemble des réflexions et des propositions sur les stratégies d'enseignement à des élèves en difficulté, et décrit des démarches de formation pour la formation initiale ou continue des professeurs d'école. Relevons notamment le texte d'une conférence de Marie-Jeanne Perrin-Glorian susceptible de fournir des éléments complémentaires par rapport à l'article de ce dossier, ainsi que la présentation de deux exemples de situations d'enseignement de mathématiques s'adressant à des élèves en difficulté construites sur la base de propositions élaborées par Denis Butlen et Monique Pezard.

Ces situations prennent en compte les caractéristiques spécifiques des élèves en difficulté à l'école primaire telles qu'elles sont identifiées par Marie-Jeanne Perrin-

1. M.-J. Perrin-Glorian, « Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes faibles ». *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 13, n° 1/2, 1993, Éd. La pensée sauvage; « Contraintes de fonctionnement des enseignants au collège ce que nous apprend l'étude de "classes faibles" », *Petit x n° 35*, 1994, IREM de Grenoble; « Que nous apprennent les élèves en difficulté en mathématiques ? », *Repères-IREM*, n° 29, 1997.

2. Raymond Duval (*Sémiosis et pensée humaine*, P. Lang, 1995) a montré l'importance en mathématiques de l'articulation de différents registres de représentation sémiotique. Il s'est particulièrement intéressé à l'apprentissage de la démonstration où il est nécessaire d'articuler le registre des figures géométriques et celui du langage naturel, je renvoie pour cela à son article de la revue *Repères-IREM*, n° 17. D'autres chercheurs ont étudié d'autres exemples, notamment celui des registres d'écritures des nombres (Munyazikwiye, Problèmes didactiques liés à l'écriture des nombres, *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 15/2, 1995).

3. Cf. M.-J. Perrin-Glorian, « Sens, algorithmes et représentations symboliques », in *Mathématiques et langage*, Hachette éducation, 1995.

Glorian. La première s'apparente à une « situation de rappel » et a pour but de construire une mémoire collective et écrite des activités effectuées dans la classe en terme d'apprentissage. Les deux autres sont des exemples de situations de résolution de problèmes qui montrent qu'il est possible de construire des situations suffisamment complexes pour permettre aux élèves d'acquérir les notions mathématiques en jeu sans entacher la construction de leur sens. Les auteurs présentent ainsi un scénario de séances de résolution de problèmes de dénombrement (du type « Combien peut-on composer de menus différents comprenant une entrée, un plat et un dessert ? ») qui permet d'amener les élèves à savoir résoudre ce type de problèmes, souvent mal réussis par les élèves de CM2 et de 6^e, au moyen d'une appropriation réelle de la structure multiplicative d'un problème. Le dispositif comporte des aides permettant aux élèves de surmonter leurs difficultés en abandonnant la procédure qui consiste à rechercher de façon exhaustive les différents menus et échoue dès lors que le nombre de choix pour chaque plat est trop élevé, au profit de la procédure économique qui consiste à repérer et utiliser la structure multiplicative du problème. Ils

remarquent que cette procédure économique est plus difficile à élaborer dans des situations trop simples.

Le rôle essentiel de la résolution de problèmes dans la construction des connaissances en mathématiques est au fondement des situations et dispositifs d'enseignement proposés par l'équipe ERMEL de l'INRP. Selon les travaux récents de la didactique des mathématiques, la construction du sens des notions mathématiques se fait le plus souvent à travers les actions mentales finalisées mises en œuvre par le sujet pour résoudre un problème, pour répondre à une question dans une situation qu'il a pu s'approprier. Avant de pouvoir être décontextualisées, institutionnalisées, reconnues, nommées et réutilisées consciemment dans d'autres contextes, les notions mathématiques fonctionnent d'abord comme des outils adéquats dans une situation déterminée, de façon plus ou moins implicite. D'où l'importance de mettre les élèves en situation de résoudre des problèmes choisis par l'enseignant pour que, dans l'idéal, la recherche de solutions mette en évidence la nécessité de la construction de la ou des connaissance(s) visée(s).

1. Voir page suivante les références bibliographiques.

2. Les situations d'institutionnalisation sont « celles par lesquelles on fixe conventionnellement et explicitement le statut cognitif d'une connaissance ou d'un savoir » (définition de Guy Brousseau).

L'exemple de la découverte du pouvoir d'anticipation que donnent les nombres sur le résultat d'une action non encore réalisée (voir ERMEL, GS et CP) illustre la découverte progressive de la spécificité de l'action mathématique par rapport à l'action sur le réel. Cette découverte, essentielle en ce qu'elle marque le passage dans le domaine mathématique d'une activité liée à la perception à une représentation mentale où prédomine un traitement autonome des informations numériques, suppose la mise en place d'un cheminement sur une période assez longue (du 3^e trimestre de la Grande Section maternelle au second du CP) qui confronte les élèves à des problèmes dans lesquels les notions mathématiques prennent du sens, bien avant que les techniques opératoires n'aient été introduites. Les auteurs proposent pour ce faire une démarche conçue pour la Grande Section, qui vise à amener les enfants à considérer les nombres comme mémoires de quantités et à découvrir le pouvoir d'anticiper que donne les nombres. Elle comporte quatre étapes : l'enfant est amené à se constituer une collection individuelle, son trésor, puis est confronté à la disparition provisoire de ce trésor ; il a à se souvenir de la quantité qu'il possédait ; le trésor pourra ensuite s'accroître ou diminuer.

Les ouvrages de l'équipe ERMEL fournissent ainsi aux enseignants, de la Grande Section maternelle au CM2 dans la perspective des cycles, des cadres théoriques sur les savoirs et les compétences mathématiques qu'il s'agit de transmettre, leur découpage et leur construction dans les démarches d'enseignement-apprentissage, et présentent, pour chaque objectif d'apprentissage, une suite de situations-clés, articulées les unes aux autres, organisées en progressions et planifiées sur l'année. Ils aident les enseignants à la programmation des objectifs et des activités sur le long terme et s'inscrivent dans la perspective de la recherche d'une meilleure continuité des apprentissages et d'une meilleure cohérence entre les démarches mises en œuvre par les enseignants d'un même cycle ou d'une même école.

Gérard Sensevy travaille sur la construction des fractions dans une classe de cours moyen. La démarche, qu'il a conçue et expérimentée en chercheur et praticien, a consisté à élaborer deux institutions didactiques, dont nous ne pouvons, dans le cadre de cette note, que restituer très sommairement le fonctionnement : la Fabrique de problèmes de fraction en dyade et le Journal des Fractions (le Journal des Fractions est un journal individuel dans lequel on demande aux élèves de s'exprimer à propos des objets de savoir en jeu dans la classe afin de faire avancer la recherche mathématique de la classe ; son intérêt réside notamment en ce qu'il procure à l'élève un espace-temps où il travaille dans

sa durée propre en articulation avec le temps didactique de la classe). L'observation et l'analyse des conduites et des productions des élèves lui permettent de dégager et d'analyser l'intérêt didactique de ces instruments. Il cherche à modifier la position d'attente qui est habituellement celle de l'élève au sein du contrat didactique classique pour développer les attitudes de recherche et l'autonomie dans l'apprentissage ; ces instruments doivent permettre d'initier un « processus de dévolution » qui consiste à faire accepter à l'élève la responsabilité de la situation d'apprentissage, et à favoriser le déclenchement d'une « activité épistémologique » de l'élève.

Les travaux cités plus haut adoptent tous un point de vue didactique sur l'apprentissage des mathématiques ; mais d'autres postures de recherche ont été engagées. Catherine Dutheil adopte un point de vue plutôt sociologique. S'appuyant sur l'analyse des résultats des élèves aux différentes épreuves de français et de mathématiques dans une classe de CM2 située dans un quartier populaire de la banlieue de Nantes, elle tente de cerner les difficultés des enfants d'ouvriers en mathématiques qui se révèlent particulièrement dans les épreuves mettant en jeu une compréhension des situations mathématiques où l'écart de leurs résultats avec ceux des enfants de cadres moyens et d'employés est discriminant. Considérant les capacités mobilisées dans ces épreuves et ce qu'elles ont de commun avec celles qui sont en jeu dans les autres épreuves où le niveau de performance des enfants d'ouvriers est également très inférieur et fortement discriminant (la grammaire, l'orthographe grammaticale et l'expression écrite), elle met en lumière des difficultés à prendre des distances par rapport au langage parlé usuel, à se concentrer sur l'aspect formel, structurel du langage, difficultés qui sont liées à la maîtrise des structures logiques du langage et à la conscience de la spécificité du langage écrit et du langage mathématique. Les épreuves discriminantes à l'école paraissent être celles dont la maîtrise autorise le passage des situations pragmatiques, liées à la situation vécue, à des connaissances autonomisées, extraites du vécu, libérées des cas particuliers vers la généralisation. Afin de comprendre ces difficultés, elle les rapporte à l'éducation familiale des enfants d'ouvriers, et recherche dans la culture ouvrière des indicateurs permettant d'en définir le degré de proximité aux savoirs scolaires et aux mathématiques, à l'expression écrite et à l'expression orale. Au vu de ces analyses, elle propose notamment de ménager le lien entre les apprentissages des mathématiques et ceux de la technologie d'une part, et de l'éducation physique d'autre part.

Anne SENÉE, CAS/INRP

Cette note a été réalisée à partir de la lecture des documents suivants :

Documents pour la formation des professeurs d'école en didactique des mathématiques. Tome V. Ouvrage collectif, à l'initiative de la COPIRELEM, issu du stage de la Direction des écoles (Rennes, mars 1996). Paris : IREM de Paris 7, mars 1997. (IREM Université Paris 7, Tour 56/55 - case 7018, 2 place Jussieu, 75251 Paris cedex 05. Tél. : 01 44 27 53 83 ou 84.)

INRP, Équipe de didactique des mathématiques. *Apprentissages numériques et résolution de problèmes.* Paris : Hatier. (Ermel). Cinq ouvrages ont été publiés suivant les niveaux : Cycle moyen, 2^e année, 1998 (à paraître). Cours moyen première année, 1997 (à paraître). Cours élémentaire deuxième année, 1995. Cours élémentaire première année, 1995. Cours préparatoire, 1991. Grande section maternelle, 1990.

Gérard SENSEVY. *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire.* Paris : PUF, 1998.

Catherine DUTHEIL, Michel VERRET (préf.). *Enfants d'ouvriers et mathématiques : les apprentissages à l'École primaire.* Paris : L'Harmattan, 1996.

Bientôt le n 4 !
Écrivez-nous...
Vos réactions, vos suggestions
nous intéressent

	<p>France 80 F - Étranger 83,50 F</p> <p>Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'agent comptable INRP</p> <p>INRP - Service des Publications 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05</p>
<p><i>La scolarisation dans les milieux « difficiles » (coordonné par A. van Zanten)</i></p>	
<p>Au sommaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Territorialisation et recomposition des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans les milieux « difficiles » (A. van Zanten) • Contextes et politiques des approches éducatives territorialisées (Y. Jean, P. Bouveau, B. Charlot) • Un monde à part? Spécificité des publics, des objectifs et des modes de fonctionnement (Z. Zéroulou, J.-P. Payet, E. Debarbieux) • Fuite, retrait et nouveaux modes d'investissement professionnel : les pratiques éducatives à l'épreuve du territoire (M. Kherroubi, G. Chauveau, E. Rogovas-Chauveau, D. Glasman) 	

RECHERCHE

LE FAS FINANCEUR DE RECHERCHE...

L'ACTION sociale et culturelle occupe la première place dans les préoccupations et le budget du FAS (Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles). La mission de « concourir à l'insertion sociale et professionnelle des travailleurs immigrés et de leur famille dans la société d'accueil » exige la définition d'orientations stratégiques précises et nuancées et un programme d'interventions sociales ciblées de nature à initier des actions pertinentes peu ou mal couvertes par le droit commun ou à inciter ce dernier à la prise en compte lui-même de ces actions. La voie est parfois étroite, il a fallu du temps pour faire du FAS un partenaire apprécié par les associations et les élus, non seulement pour ses financements, mais pour ses savoir-faire aussi, et la compétence de ses agents.

Comment en effet « discriminer » les actions proposées? Sur quels critères et selon quelle doctrine? Comment en évaluer la pertinence ou le caractère intégrateur? Ces questions sont de toute façon récurrentes, les réponses souvent aléatoires mais c'est sans doute parce que le FAS a pris à la fois la mesure de la nécessaire évaluation des actions et du besoin de se doter d'un Département « études » qu'il a acquis la rigueur, sa reconnaissance et légitimité actuelles.

La complexification des problèmes, leurs enchevêtrements et imbrications directs ou indirects sur les processus d'intégration sont tels qu'il n'est plus concevable de ne pas les étudier dans leur complexité et leurs interactions. Les décideurs et avec eux les acteurs de terrain ont eux aussi besoin de repères, ils ne peuvent se dispenser d'apports scientifiques sous peine de myopie ou d'impuissance.

C'est en 1990 que ce Département « études » est créé et confié à Anne Golub. Dans tous les domaines, des programmes ont été cofinancés, impossible de tous les évoquer ici. Certaines études demeurent des références, parmi elles, en 1991, « Sociologie du racisme, l'expérience de la France », sous la direction de Michel

Wiervorka; « Rapport au savoir et rapport à l'école dans les ZEP » de l'équipe ESCOL; « Le partenariat dans les ZEP » sous la direction de D. Glassman; la première évaluation, dès sa création, de l'opération École ouverte réalisée par C. Choron Baix; l'étude en 1992 de G. Noiriol sur le vieillissement des immigrés; celle de l'INED/INSEE sous la direction de M. Tribalat « Enquête sur la mobilité géographique et l'insertion sociale », en 1995; ou encore le programme consacré en 1996 à la question des trajectoires familiales. Bien d'autres, pour le lecteur averti, sont disponibles auprès du service Documentation*. Sont aussi en cours de publication, une étude sur les assistantes maternelles et un bilan des travaux d'évaluation sur l'accompagnement scolaire.

C'est probablement dans le domaine de l'éducation que des travaux multiples et de qualité ont permis de nourrir la réflexion collective, d'affiner les orientations et d'entrevoir ce que pourrait être à l'échelon d'un territoire une véritable politique scolaire et périscolaire impliquant tous les partenaires et visant la réussite scolaire de tous les enfants. Mais pour cela, il ne suffit pas de produire des études, encore faut-il qu'elles influencent les pratiques. Cela pose la question de l'implication et des pesanteurs institutionnelles, de la restitution des travaux de recherche et de leur diffusion sous une forme appropriée et accessible (publication, formation...).

Prendre en compte les travaux de recherche nécessiterait de s'inscrire résolument dans le cadre d'une approche globale de résolution des problèmes à long terme fondée sur l'anticipation et la prévention et non plus sur la remédiation ou le curatif. Ce serait une véritable révolution culturelle!...

Nourédine BOUBAKER
Directeur à l'Action sociale au FAS

* Laurence Mayeur, service Documentation. Tél. : 01 04 027 284.

RESSOURCES

LE CENTRE DE RESSOURCES VILLE-ÉCOLE-INTÉGRATION (VEI)

CE service spécialisé du CNDP est connu depuis vingt-cinq ans sous le nom de Centre Migrants. Il vient de changer de nom pour entériner un changement d'orientation intervenu depuis de nombreuses années.

Créé à l'origine à l'initiative du ministère de l'Éducation nationale pour répondre à la demande documentaire des formateurs d'adultes migrants ou d'enseignants d'enfants d'immigrés, il a peu à peu étendu son domaine à l'intégration des publics en difficulté, quelque soit leur origine, avec une priorité affirmée aux aspects éducatifs et de formation.

Ce centre présente donc une particularité notable : dépendant de l'Éducation nationale, il compte cependant depuis toujours parmi ses usagers une proportion importante de travailleurs sociaux et associations et constitue ainsi un point de rencontre unique entre acteurs de l'action sociale et culturelle, chercheurs et enseignants. Ce partenariat est particulièrement en phase avec la philosophie des ZEP et les pratiques de l'action éducative et périscolaire dans les quartiers difficiles.

Le centre VEI est ouvert au public et propose une abondante documentation sur l'intégration des immigrés et la politique de la ville et plus précisément sur l'éducation des publics en difficulté : échec scolaire, ZEP, accompagnement scolaire, ouverture culturelle, CLIN* et classes d'accueil, etc. Au niveau national, il met à la disposition des personnels concernés des périodiques et des produits multimédia.

VEI actualité (ex-Migrants-nouvelles) : cette revue de veille documentaire sur les publics en difficulté, enfants ou adultes, signale chaque mois, avec un long résumé, les ouvrages, articles, recherches, textes officiels, colloques, comptes rendus d'expérience, stages, outils pédagogiques. Cet outil permet aux coordonnateurs ZEP, enseignants, chercheurs ou formateurs d'adultes, d'être informés, en un minimum de temps, sur l'évolution de la réflexion et des pratiques dans les quartiers difficiles, tant à l'école que dans son environnement.

À partir de septembre 1998, l'abonnement à *VEI actualité* donnera droit à deux

céderoms par an contenant la base de données du centre. Celle-ci regroupe les notices d'information parues dans la revue depuis 1991, soit au total plus de 9000 notices et 1500 adresses d'organismes. Une véritable mine d'informations sous la main en permanence! La même base de données sera consultable également en juin sur le site Internet du CNDP : <http://www.cndp.fr/vei>

Enfin la revue thématique Ville-école-intégration, (ex-Migrants-Formation), regroupe chaque trimestre des articles de fond sur un thème correspondant aux préoccupations de tous les acteurs concernés par l'intégration des publics en difficulté, notamment sur le plan éducatif.

Liste complète des publications : Centre de ressources Ville-École-Intégration (VEI) - 91, rue Gabriel Péri - 92120 Montrouge - Tél. 01 46 1287 87 - Fax : 01 46 1287 90 - Adresse électronique : vei@poste.cndp.fr

Jean-Paul TAUVEL
Centre Ville, école, intégration

* Classe d'initiation pour élèves non francophones.

► DERNIÈRES PUBLICATIONS

• Ouvrages

Enseigner en ZEP : quelles perspectives pour les formations ? Actes des rencontres nationales de Lille, 23-24 mai 1997, sous la dir. de Patrick Bouveau. Lille : CRDP Nord-Pas-de-Calais, 1998.

Les rencontres nationales de Lille ont été initiées par l'IUFM Nord-Pas-de-Calais pour faire le point sur un certain nombre de questions concernant la formation des enseignants appelés à exercer ou exerçant en ZEP. Les actes, qui suscitent pistes de recherches, propositions de formation et exemples d'initiatives en ZEP, constituent un outil de référence pour la réflexion et l'adaptation de la formation des enseignants considérée comme un moteur du développement des processus de démocratisation du système éducatif.

Mémoire pour l'avenir. Observatoire des zones prioritaires. Gennevilliers : OZP, 1998.

Sous ce titre, l'association « Observatoire des zones prioritaires » présente un ouvrage rassemblant des articles de son bulletin publiés entre 1990 et 1997, d'une relance à l'autre pourrait-on dire.

L'ouvrage est diffusé gratuitement aux centres de ressources ZEP (le demander au siège) et aux adhérents de l'association (OZP, 20 rue Henri Barbusse, 92230 Gennevilliers).

Quartiers populaires : l'école et les familles. Daniel Thin. Lyon : PUL, 1998, 290 p. 150 F.

L'auteur analyse les relations entre les familles populaires et l'école comme le lieu d'une confrontation inégale de manières d'être, de manières de faire, de pratiques socialisatrices différentes et souvent contradictoires. Il s'intéresse à travers l'école et la scolarisation, aux interactions des familles populaires avec le monde dominant. Le point de vue adopté montre que les enjeux des relations entre les familles populaires et les enseignants dépassent les seules questions de la scolarité et de la lutte contre l'échec scolaire.

L'école devant la grande pauvreté : changer de regard sur le Quart Monde. Claude Pair. Paris : Hachette Éducation, 1998, 221 p. 135 F.

Il faut connaître la grande pauvreté pour apprendre à connaître et reconnaître les attentes et les droits des familles très pauvres, lever le malentendu et aborder les relations entre l'école et ces familles : telle est la conviction de l'auteur, qui présente dans cet ouvrage témoignages, études et exemples d'initiatives de rapprochement, dans une visée de formation.

Les jeunes l'insertion, l'emploi. Bernard Charlot, Dominique Glasman (dir.). Paris : PUF, 1998.

L'ouvrage, issu des travaux de la 3^e Biennale de l'éducation et de la formation, présente des points de vue multiples : celui des chercheurs, celui des acteurs professionnels, celui des entreprises, celui des « inséables » et celui des « insérables »... Les différents textes convergent sur l'idée que « le processus d'insertion professionnelle relève d'une logique qui n'est plus celle des espaces et des frontières, mais celle des parcours et des projets ».

• Revues

Politiques éducatives, travail enseignant et activité de l'élève. Société française, n° 10 (60), 1998, 75 F.

Dans ce numéro trois articles interrogent certaines orientations prescrites par le ministère de l'Éducation nationale en les confrontant avec l'activité enseignante : la promotion du rôle pédagogique du chef d'établissement (A. Pelage), la culture de l'évaluation (J.-Y. Rochex), la nature du métier et des missions de l'enseignement secondaire (J.-L. Roger). À relever également, une rubrique-débat sur les échanges en situation de classe entre l'activité des enseignants et l'activité des élèves.

Société française, CRESF, BP 226, 75865 Paris cedex 18.

La violence à l'école : approches européennes. Revue française de pédagogie, n° 123, 1998, 80 F.

Ce numéro coordonné par E. Debarbieux dans le cadre d'un programme européen comparatif présente notamment des articles de J.-P. Payet, E. Debarbieux et F. Dubet, ainsi que deux revues de synthèse, l'une sur les recherches sociologiques en France, l'autre sur la violence dans les établissements scolaires britanniques.

Revue française de pédagogie, INRP, 29 rue d'Ulm, 75230 Paris cedex 05, tél. : 01 46 34 90 79.

Lire-écrire à la première personne. Cahiers pédagogiques, n° 363, 1998, 45 F.

Comment associer l'avènement du sujet à l'aller et retour entre la lecture et l'écriture, aux échanges dans la classe et au travail d'écriture ? Le dossier rassemble sur cette question des contributions de P. Meirieu, P. Clanché, E. Baudier, D. Bucheton, A. Roche, N. Volz...

Cahiers pédagogiques, 58 bd Jules Verne, 44300 Nantes, tél. : 02 40 52 36 93. En vente dans les CDRP-CDDP.

► MULTIMÉDIA

L'école pour avoir sa place. Pour une meilleure scolarisation des enfants des familles tsiganes et voyageurs. Vidéo de 26 minutes, produite notamment par le ministère de l'Éducation nationale, le GPLI et d'autres partenaires dont le Centre de recherches tsiganes. Diffusion gratuite.

Faire évoluer les gens du voyage à propos de l'école, mais aussi faire évoluer les enseignants à propos de cette communauté : cette vidéo et le livret qui l'accompagne visent ces deux buts essentiels à la justice sociale.

ONISEP, BP 86 Lognes, 77423 Marne-la-Vallée, tél. : 01 64 80 36 51.

► COLLOQUES

Savoirs, rapport aux savoirs, professionnalisation. VI^e rencontre internationale du Réseau international de recherche en éducation et en formation, à Toulouse, les 27, 28 et 29 octobre 1998.

Contact : M.-Cl. Davis, ENFA, BP 87, 31325 Castanet-Tolosar.

A. S.

BOUSSOLE

« ÉCOLE OUVERTE »

un dispositif relancé au printemps 1998

OUVRIR les collèges et les lycées pendant les vacances scolaires, les mercredis et samedis durant l'année scolaire, pour accueillir des enfants et des jeunes qui ne partent pas ou peu en vacances et qui ne fréquentent que peu ou pas les structures locales d'accueil et de loisirs : voilà l'objectif d'un dispositif lancé en 1991 avec 12 établissements, élargi à 190 en 1997, et relancé aujourd'hui.

La relance actuelle, décidée conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de la Solidarité, avec l'appui du FAS (Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles), a élargi les possibilités d'accueil : ainsi pour l'accueil des élèves de CM2 dans leur futur collège. On trouvera la *Charte de l'École ouverte* dans les rectorats ou au ministère de l'Éducation nationale (bureau DESCO B5, 110, rue de Grenelle, 75007 Paris). On y trouvera aussi les actes du colloque qui s'est tenu en 1994 et les indications techniques. Celles-ci peuvent se résumer ainsi :

• **Activités et partenariat :** le projet « École ouverte » s'intègre dans le projet d'établissement et répond à des objectifs éducatifs. On y trouve un dosage judicieux entre des activités scolaires et des activités éducatives, culturelles, sportives et de loisirs. En 1997, 29 % des activités étaient scolaires, 28 % sportives, 23 % culturelles et 20 % de loisirs. Une coordination est nécessaire avec l'opération « Ville, Vie Vacances » et d'autres initiatives de la DRAC (Direction régionale des affaires cultu-

relles), de la DDJS (jeunesse et sports), de la PJJ (Protection judiciaire de la jeunesse) et des collectivités locales, des associations d'éducation populaire et de jeunesse et mouvements sportifs.

• **Responsabilité et encadrement :** le chef d'établissement est responsable du projet, du programme, de son contenu et de son déroulement. Il constitue une équipe avec les personnels volontaires de l'Éducation nationale (tous statuts possibles, y compris stagiaires d'IUFM), d'autres personnels fonctionnaires ou non dont des assistants sociaux stagiaires, des intervenants à compétence reconnue par l'État et toute personne susceptible d'apporter un concours éducatif. En 1997, 27 % des personnels étaient enseignants, 33 % autres membres de l'Éducation nationale et 40 % animateurs d'associations, personnels de collectivités locales, étudiants, etc.

• **Organisation et moyens :** dans l'organigramme général, on notera l'élément-clé du système, le Groupe de pilotage régional (GPR). Parfois, des groupes départementaux sont mis en place. Une commission nationale existe aussi. Des modalités d'évaluation sont instituées qui permettent un pilotage précis. Les rémunérations des personnels volontaires pour « École ouverte » sont fixées par décret. Plusieurs ministères associent leur efforts financiers pour développer cette opération, en premier lieu l'Éducation nationale : la relance actuelle est due au constat de l'utilité éducative et à la volonté de développer les actions favorisant une bonne scolarité dans les ZEP et les autres lieux où se trouvent beaucoup d'enfants et de jeunes pour lesquels le terme vacances n'est pas synonyme de départ et de loisirs éducatifs.

A. B.