

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Centre Alain Savary

Centre national de ressources sur les REP et les ZEP

Les liaisons école – collège - lycée

Dossier extrait des pages Internet consacrées à l'éducation
prioritaire sur le site de l'INRP : <http://www.inrp.fr/zep>

29, rue d'Ulm

75230 PARIS cedex 05

Tél. 01 46 34 90 31

Fax 01 46 34 91 22

cas@inrp.fr

www.inrp.fr/zep

SOMMAIRE

Le métier d'élève, de l'école au lycée	Page 3
Travaux de recherche	Page 6
Les représentations des enseignants, de l'école au lycée	Page 8
Le travail en synergie entre école, collège et lycée	Page 12
Des outils pour faciliter les liaisons interdegrés	Page 14
Ce que nous apprennent les évaluations	Page 17
Annexe	Page 18

▷ Le métier d'élève, de l'école au lycée

BEAUD Stéphane. Lycéens de «cité». In : BEAUD Stéphane. *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte, 2002, pp. 37-135.

L'auteur a mené son enquête à l'aide d'entretiens auprès de lycéens d'un quartier ouvrier de Sochaux à forte proportion d'immigrés. Il décrit leur scolarité en demi-teinte dans le collège ZEP de leur quartier au recrutement social homogène, le souvenir de la « bonne ambiance » au détriment du travail scolaire, le choix de la seconde plutôt que l'orientation en lycée professionnel vécue comme une relégation, le traumatisme de l'entrée au lycée et la crainte de ne pas être à la hauteur de la situation en raison des difficultés à l'écrit et du peu d'habitude d'un travail scolaire régulier, la préférence pour le lycée de la ZUP contre le lycée du centre-ville très élitiste et sans dispositif d'accueil ni travail pédagogique spécifique en direction des collégiens de ZEP, enfin la prise de distance avec le quartier pour certains (souvent les meilleurs élèves) ou, pour les autres, la scolarité heurtée et chaotique au lycée accompagnée d'un repli sur le quartier et de la réaffirmation de leur identité locale pour faire face à la déstabilisation des repères sociaux opérée par le lycée.

BONTE Marie-Christine. *Du métier d'écolier au métier de collégien : approche ethnosociologique de l'entrée au collège*. Thèse, Presses universitaires du Septentrion, 1999, 669 p.

S'inscrivant dans le cadre de l'ethnographie britannique de l'école et de l'ethnométhodologie, cette thèse décrit et analyse le passage du CM2 à la sixième "entraîne-se-faire", c'est-à-dire les processus mis en oeuvre ainsi que les perspectives développées par les élèves pour s'intégrer au collège afin de devenir d'authentiques collégiens dans les aires formelle (buts, valeurs, organisation déterminés par l'"officiel") et informelle (communauté juvénile des pairs) du collège. La méthode employée ici est de type ethnographique (observation participante, entretiens informels, informateur-clefs, etc.). A partir des trois phases identifiées par A. van Gennep, trois principales phases de la transition CM2/sixième ont été observées : la phase de l'étrangeté (ou de "séparation") durant le mois de septembre où l'élève s'adapte institutionnellement ; la phase des adaptations progressives (ou de la "marge") qui marque des développements importants d'une part, dans le déplacer du métier d'écolier vers celui de collégien, et d'autre part, dans les amitiés entre pairs, notamment au niveau de la "meilleure amie" pour les filles ; enfin la phase des adaptations consolidées (ou de l'"incorporation" après les vacances de février ou les élèves assument plus à fond leur identité dans les aires formelle et informelle du collège en tant que "conformiste" et/ou "déviant" (à savoir les deux pôles extrêmes et minoritaires de l'adaptation) ou, pour la plupart d'entre eux, en tant que conformiste "au fil du rasoir" ou déviant "au fil du rasoir". Cette thèse souligne l'importance pour les élèves de "leur" culture et de leur appartenance à la communauté juvénile collégienne de même que l'imbrication de leur sub-culture à la culture formelle, générant ainsi des conflits entre enseignants et enseignés. (résumé de l'auteur)

COUSIN Olivier, FELOUZIS Georges. *Devenir collégien : de l'institution à l'établissement*. Bordeaux : LAPSAC, 1999, 224 p.

Ce rapport de recherche initié par la direction des lycées et collèges s'inscrit dans le cadre du programme « diversifier sans exclure » conduit par l'INRP. L'enquête menée dans trois collèges au recrutement populaire et à « mauvaise réputation » (deux en banlieue parisienne, un dans un quartier populaire de Bordeaux) a porté sur l'entrée en sixième et les évolutions qu'elle produit sur l'individualité des élèves, sur leurs apprentissages sociaux, leurs stratégies et leur subjectivité. Une trentaine de collégiens ont été interrogé en début et en fin d'année afin de mesurer leur évolution scolaire et personnelle. L'analyse des entretiens montre que le passage au collège ne constitue pas une nouveauté pour les élèves en ce qui concerne les contenus à acquérir qui restent très proches de ceux du CM2. Le véritable changement réside dans l'adaptation aux structures sociales et scolaires nouvelles, dans le passage de « la *communauté* de l'école primaire à la *société* de l'enseignement secondaire ». A l'école les fonctions et les rôles sont peu différenciés, la division du travail est faible et les relations sociales entre maîtres et élèves sont fortes sur le plan affectif. A l'inverse, au collège, la division du travail est forte, les activités sont planifiées et l'élève doit abandonner le processus d'identification au maître, à sa classe et aux savoirs pour entrer dans un processus de distanciation par rapport à son rôle d'élève, par rapport aux enseignants et plus généralement à l'école. Or ce processus de distanciation varie selon l'origine sociale, le sexe, le niveau scolaire, les modes de vie et la socialisation antérieure (apprentissages familiaux et scolaires, culture scolaire de la rue). Par ailleurs, c'est au collège que les élèves rencontrent la différenciation (classes de niveau, système des options) et la sélection, ce qui modifie les rapports aux enseignants et aux savoirs. Trois étapes peuvent être distinguées dans le processus de distanciation : « le choc de la réalité », lorsque les élèves découvrent ce qu'est réellement le collège ; l'apprentissage des règles et de leur réalité ; la construction de la distance critique et « l'ajustement de soi ». La distance critique construite à partir de ressources scolaires (le « capital culturel » des élèves) est rare dans l'échantillon des élèves interrogés. Les élèves utilisent davantage les ressources stratégiques et critiquent l'école à partir de la question de l'utilité des études et du sens des apprentissages, ou les ressources issues de la culture juvénile ou de la culture « de la rue » et construisent alors un modèle alternatif à l'école, tant du point de vue du langage que des comportements. On comprend mieux la responsabilité des établissements (formation des classes, modalités de maintien de la discipline) dans « la construction de soi que constitue la socialisation au collège ».

Les méthodes de travail des collégiens : résultats, fiabilité, robustesse. *Dossiers Education & formations*, n° 96, décembre 1997, 98 p.

A l'entrée en sixième, les élèves ont acquis durant leur scolarité dans le primaire un incontestable sérieux dans la préparation de leur journée de travail au collège. Mais ils ont du mal à s'adapter aux nouvelles méthodes de mémorisation des leçons et aux exigences accrues du travail à la maison. Par rapport à l'entrée en sixième, on constate, en fin de collège, une certaine dégradation des pratiques et des réflexes de base ainsi que de la maîtrise de la gestion du temps,

mais un recours croissant à des méthodes de travail plus élaborées. Ces résultats reposent sur des déclarations : les élèves de sixième et de troisième interrogés sur leurs méthodes de travail. C'est pourquoi, lorsque l'on confronte les déclarations des élèves et les jugements de leurs enseignants, il apparaît que seuls les élèves qui ont acquis des méthodes de travail efficaces ont un avis cohérent avec celui des enseignants sur leurs méthodes de travail. Ceux qui sont moins bien armés ont une nette tendance à se surestimer. Des analyses complémentaires montrent les limites des enquêtes déclaratives dans ce domaine particulier des méthodes de travail. (Présentation éditeur).

▷ Travaux de recherche

BUCHETON Dominique. Les postures de lecture des élèves au collège. In : FOURTANIER Marie-José (coord.), LANGLADE Gérard (coord.). *Enseigner la littérature. Actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »*. Paris : Delagrave, Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées, 2000, pp. 201-213.

Quel rapport au texte littéraire les élèves arrivés en fin de troisième ont-ils construit ? Quelles sont leurs façons de lire et d'interpréter ? Quelle est leur appropriation des théories des textes et celle-ci a-t-elle modifié leurs modes de lecture ? La recherche a été menée dans deux collèges fortement contrastés de la région parisienne. Cinq postures de lecture ont été mises en évidence par l'analyse des textes écrits des élèves : le texte-tâche, dans lequel la lecture est masquée (formes de refus ou de sabotage de l'activité demandée, texte-liste), superficielle, les élèves restant en extériorité complète au texte et à la situation ; le texte-action, dans lequel la lecture est « l'objet d'un jeu sans risques », l'élève paraphrasant et expliquant le texte, restant dans une posture à dominante psychologique et moraliste ; le texte-signe, dans lequel l'interprétation et la pensée l'emportent, l'élève questionnant et analysant les thèmes, en cherchant la portée symbolique ; le texte-tremplin, l'élève décollant du texte et s'impliquant fortement non dans la lecture mais dans l'écriture ; enfin, le texte-objet, correspondant à la posture lettrée et « experte », l'élève mettant en relation le texte, le sens et la lecture. Les résultats chiffrés montrent que les élèves de milieu défavorisé restent dans une paraphrase simplement narrative (texte-tâche ou texte-action) ou explicative. Ils adoptent seulement ces deux postures alors que les élèves de milieu favorisé combinent plus fréquemment les différentes postures, mettent davantage le texte à distance. On constate donc l'échec de l'école pour préparer à égalité tous les élèves aux exercices scolaires de lecture du lycée, comme si les postures de lecture lettrée se construisaient largement en dehors du collège. Les pratiques d'enseignement de la lecture au collège concourent à renforcer les difficultés des élèves des milieux socialement défavorisés en rendant plus difficile « la rencontre entre leurs pratiques culturelles socialement construites et les pratiques scolaires attendues au lycée ».

BUTLEN Denis, PELTIER-BARBIER Marie-Lise, PEZARD Monique. Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, juillet-août-septembre 2002, pp. 41-52.

Quelles sont les pratiques effectives des professeurs d'école enseignant les mathématiques en zones difficiles (REP) ? La recherche a été effectuée dans un premier temps au moyen d'observations de séquences de classe. Elle a permis d'observer un certain nombre de phénomènes récurrents : le recours à la simplification, l'individualisation du travail pour éviter les phases collectives jugées trop difficiles à gérer et l'absence quasi systématique de phases d'institutionnalisation. Dans un second temps, ont été analysés simultanément les observations de cours, les productions d'élèves, les questionnaires adressés

aux enseignants et les entretiens réalisés. Les résultats font apparaître un ensemble de contraintes pesant sur les enseignants : contradiction entre logique de socialisation des élèves (pensée comme étant un préalable) et logique des apprentissages ; contradiction entre logique de la réussite immédiate et logique de l'apprentissage (qui peut conduire à un aplanissement des difficultés, à une simplification des tâches et à l'attribution presque systématique d'évaluations positives) ; contradiction entre le temps de la classe et le temps de l'apprentissage (savoir découpé en micro-tâches, absence de liens entre les séances, absence d'inscription du travail dans la durée) ; contradiction entre individuel, public et collectif (hésitation entre gestion individuelle, publique ou collective des activités) ; contradiction entre une logique de projet et une logique d'apprentissage. L'analyse comparée des pratiques observées a fait apparaître trois grands genres dominants de pratiques et quatre « styles de classes » en mathématiques. Le genre largement majoritaire privilégie une logique de réussite plutôt que d'apprentissage, donne la priorité à la socialisation des élèves et réduit le temps prescrit pour les apprentissages. Ainsi, en REP, les contraintes sociales semblent l'emporter sur les contraintes institutionnelles.

▷ Les représentations des enseignants, de l'école au lycée

BENHAÏM Jeanne (dir.). Ministère de l'Education nationale, direction de la programmation et du développement, La rénovation du Collège. *Dossiers Education & formations*, n° 110, juin 1999, 148 p.

En juin 1998, une enquête a été réalisée par questionnaire écrit auprès de 3000 professeurs de sixième, cinquième et quatrième, sur le fonctionnement actuel du collège, trois après le début de la rénovation. Les enseignants interrogés ont expliqué comment ils ont mis en œuvre les principales mesures qui caractérisent la rénovation et ont donné leur opinion à ce sujet. Sur de nombreuses mesures (organisation horaire de la classe, liaison CM2-Sixième, classes de consolidation spécifiques, groupes à effectifs allégés, participation des professeurs, éducation à la citoyenneté, etc.), on trouvera des statistiques comparant les collèges en ZEP et hors-ZEP.

CHRIST Bertrand. La liaison CM2/6ème, Etudes des représentations des instituteurs et professeurs. *Revue Française de Pédagogie*, n° 140, juillet 2002, pp. 87-99.

Depuis 1977, année de l'instauration effective du collège unique en France, de très nombreux textes ont envisagé la manière d'assurer la liaison CM2/6^e. A la lecture de ces textes réglementaires, trois manières d'améliorer le passage du CM2 en sixième se dégagent. La première correspond à la prise en compte matérielle des modifications entre l'école et le collège (taille, structure). La deuxième cherche à formuler la définition précise des objectifs que les élèves devraient atteindre en fin de scolarité élémentaire. La troisième envisage une coopération entre les enseignants de l'école élémentaire et ceux du collège en vue de permettre une meilleure continuité entre le CM2 et la 6^e. Nous formulons l'hypothèse que les représentations réciproques des enseignants des deux degrés forment un frein à une coopération efficace. Une enquête a été menée auprès des enseignants d'école élémentaire et de collège afin d'établir les caractéristiques essentielles de ces représentations. Un conflit de valeurs semble effectivement opposer instituteurs et professeurs et expliquer en partie la relative inefficacité des rencontres d'enseignants préconisées, de manière récurrente, par les textes officiels. (résumé de l'auteur)

CHRIST Bertrand. *De l'école au collège : continuité ou rupture ? Etude comparative des représentations des enseignants intervenant respectivement en cours moyen 2 et en sixième. Thèse de doctorat.* Strasbourg : Université de Strasbourg 2, 1996.

Le passage du C.M.2 à la sixième est un grand moment dans la vie de l'enfant. Pour lui, deux mois séparent deux mondes bien différents, celui de l'école et celui du collège. Les enseignants exerçant respectivement dans ces deux établissements scolaires se connaissent mal et n'ont que de rares contacts. Cette étude se divise en deux parties. La première consiste en une approche historique de l'évolution du système scolaire français de la Révolution à nos jours à travers la modification des rapports entre le primaire et le secondaire. Le lent passage d'une juxtaposition d'établissements à une articulation entre le premier et le second degré a été accompagné d'une forte évolution dans le mode de

recrutement et la formation des enseignants. Ces modifications ont entraîné un changement des mentalités des enseignants. La seconde partie met en évidence les représentations des instituteurs à l'égard des professeurs, et la réciproque, à travers une enquête réalisée dans deux secteurs de collège. Ces représentations constituent autant d'obstacles à une bonne coopération entre les deux catégories d'enseignants. Les IUFM pourraient jouer un rôle déterminant dans la constitution d'une nouvelle mentalité enseignante qui permettrait un travail commun aux instituteurs et aux professeurs. L'harmonisation de l'enseignement devenue ainsi possible ne peut qu'être bénéfique pour l'élève lors de son passage en sixième. (résumé de l'auteur)

ESQUIEU Nadine. Enseigner en lycée et collège en 2002. *Note d'information de la DPD*, n° 02.23, juillet 2002, 6 p.

Afin de mieux connaître la réalité du métier d'enseignant, un panel représentatif de professeurs des différents corps et disciplines du second degré public enseignant en lycée ou collège a été interrogé en juin 2001. Parmi les réponses des enseignants, on observe que, quelle que soit leur ancienneté, ils sont près de quatre sur dix (surtout des enseignants de collège) à dire qu'ils craignent d'être nommés dans des « établissements difficiles ». Les réponses des enseignants de ZEP-REP diffèrent des réponses des autres enseignants en ce qui concerne : 1. les conseils de classe et les processus d'orientation (un sur deux seulement y voit un « lieu d'échanges constructifs entre les enseignants », 58% considèrent que « les familles et les élèves ne connaissent pas et ne comprennent pas les processus d'orientation ») ; 2. le travail en équipe (ils sont plus nombreux en ZEP-REP à le pratiquer régulièrement, 45% contre 28% hors ZEP-REP) ; 3. la formation continue (ils sont plus nombreux à la demander en ZEP-REP) ; 4. l'échec des élèves (ils sont plus nombreux à penser que l'institution est pour partie responsable et que l'Education nationale ne remplit pas toujours sa mission) ; 5. le sentiment de manque de reconnaissance sociale (il est moins répandu dans les établissements en ZEP-REP).

Consultable sur Internet : <http://www.education.gouv.fr/dpd/texweb/listni95.html>

GUILLAUME François-Régis. Travailler en ZEP. *Note d'information de la DPD*, n° 98-16, 1998, 6 p.

Des enquêtes ont été menées auprès des acteurs de terrain en ZEP pour connaître leurs représentations et leurs attentes au moment de la relance des ZEP. L'image d'une difficulté sociale qui dépasserait les possibilités de l'école s'est imposée chez les enseignants. Par contre, l'image du niveau scolaire est beaucoup plus contrastée : elle reste très positive chez la majorité des instituteurs, alors qu'un gros quart des enseignants de collège pense que la majorité de leurs élèves sont d'un niveau faible ou très faible. Les difficultés scolaires des élèves conduisent une minorité d'enseignants (beaucoup plus importante que dans les écoles ou les collèges hors ZEP) à travailler avec leurs collègues et à s'investir dans des projets pédagogiques. Cependant, pour une forte minorité d'enseignants, les difficultés d'apprentissage passent après les problèmes de comportement et de violence. Pour plus d'un acteur sur dix, les problèmes de violence sont devenus insupportables. Cette situation appelle une

coopération avec les familles et avec les partenaires et provoque une demande de moyens. (résumé du périodique)

MEURET Denis, ALLUIN François. La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré. *Education & formations*, n° 53, mars 1998, pp. 67-81.

Dans quelle mesure les enseignants surestiment ou sous-estiment-ils le niveau ou les chances scolaires des élèves de telle ou telle catégorie sociale ? Environ 1000 enseignants du second degré public ont été interrogés dans cette optique. On constate qu'une forte majorité d'entre eux estime que le système éducatif ne fait pas assez pour l'égalité des chances. Cependant, ils connaissent mal les écarts de compétence ou de parcours scolaires que l'on peut observer entre catégories d'élèves. La majorité d'entre eux surestime fortement les chances des enfants d'ouvriers de parvenir au baccalauréat, alors même qu'ils ont tendance à sous-estimer le niveau de compétences de ces enfants à leur arrivée en sixième. De même, une forte majorité sous-estime le niveau des élèves les plus faibles à leur arrivée en sixième, ce qui peut, par un effet d'attente, nuire à leurs progrès. Pour les auteurs, ces résultats apportent des éléments à la réflexion sur les zones d'éducation prioritaires. Ils signifient que la majorité les considère « comme un moyen d'adapter l'enseignement aux élèves défavorisés, plutôt que comme le moyen de compenser les handicaps que subissent ces élèves ». Les enseignants adhèreraient davantage à une politique visant un enseignement plus efficace en ZEP si elle était conçue « comme une politique visant à rétablir l'égalité des conditions d'enseignement, si étaient recherchées entre ZEP et non-ZEP, l'égalisation de l'exposition à l'apprentissage et l'égalisation du temps de travail réel des élèves ». Une information des enseignants sur les inégalités sociales de carrière scolaire serait donc de nature à favoriser une évolution vers un système éducatif plus égalitaire.

PERIER, Pierre. Enseigner dans les collèges en ZEP : le point de vue des principaux et des enseignants début 1998. *Dossiers Education & formations*, n° 109, 1999, 106 p.

En 1998, des enquêtes ont été lancées auprès des acteurs de terrain enseignant en ZEP pour connaître leurs attentes et pour contribuer à un état des lieux. L'ensemble des principaux de collège et un échantillon représentatif de 710 enseignants ont été interrogés. Pour les enseignants, les collèges de ZEP se caractérisent d'abord par l'origine sociale de leurs élèves (milieux populaires, familles touchées par le chômage et la précarité) et le niveau scolaire plus faible des élèves à l'entrée en sixième. Les autres points abordés par l'enquête concernent la perception de la violence, ressentie de façon très inégale selon la taille des établissements et leur situation (milieu rural ou urbain), et les principales difficultés dans l'exercice du métier d'enseignant. Sur ce dernier point, principaux et enseignants mettent en avant la passivité et l'absence de motivation des élèves pour le travail scolaire. Ils sont nombreux à décrire leur métier comme particulièrement difficile et la plupart considèrent qu'ils ont aussi un rôle d'éducateur à remplir. Ils s'investissent aussi davantage dans le travail en équipe et dans les projets pédagogiques. Enfin, si la majorité estime que les ZEP ont sensiblement amélioré les choses, leurs attentes portent sur l'attribution de moyens supplémentaires en postes mais aussi en temps pour la concertation et la formation.

PERIER Pierre. Devenir professeur des écoles : enquête auprès des débutants et anciens instituteurs. *Dossiers Education & formations*, n° 123, juin 2001, 167 p.

Ce dossier présente les résultats d'une enquête menée en juin 2000 auprès d'un échantillon de 858 professeurs des écoles. Ont été observées les caractéristiques sociologiques des enseignants et leur accès à la fonction, leur prise de fonction, l'exercice du métier, les problèmes de discipline, la satisfaction et les difficultés d'exercice du métier, la formation en IUFM, les représentations de la fonction et du statut, les représentations du système éducatif. En ce qui concerne les enseignants ayant pris leurs fonctions dans des écoles ZEP, on constate qu'ils ont été plutôt moins satisfaits que les autres par leur prise de fonction, plus critiques en ce qui concerne l'exercice du métier. Ils se disent aussi davantage confrontés aux phénomènes d'indiscipline et de violence. A partir de l'ensemble de ses résultats, l'auteur a construit une typologie des professeurs des écoles qui comprend six groupes. Le groupe 4 (5% des enseignants), qui est le plus jeune, s'il partage le même sentiment de reconnaissance sociale que les autres groupes, est confronté à des situations pédagogiques plus difficiles (postes en ZEP et dans les grandes villes), à des problèmes d'indiscipline et de violence. Ces professeurs exercent plus fréquemment au niveau primaire, donnent plus fréquemment à leur métier une dimension d'éducateur et valorisent davantage l'objectif d'apprentissage de la vie collective.

▷ Le travail en synergie entre école, collège et lycée

BELLOUBET-FRIER Nicole. *30 propositions pour l'avenir du lycée*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 2002, pp.13-19.

L'auteur propose de « repenser l'interface collège-lycée comme un temps spécifique dans la construction du parcours du jeune ». Les classes de troisième et de seconde seraient conçues comme deux étapes d'un même cycle de détermination-orientation.

Consultable sur le site de la Documentation française :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/024000227.shtml>

HEBRARD Jean. *La mixité sociale à l'école et au collège : rapport à Monsieur le Ministre de l'Education nationale*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, mars 2002, 56 p.

Le rapport étudie quelques aspects de la ségrégation scolaire dans le système éducatif français aujourd'hui et montre que la sectorisation scolaire, même si elle est à améliorer (6 propositions sont faites), est un instrument de lutte contre les ségrégations sociales. Il préconise de réconcilier les familles et les enseignants avec les situations d'hétérogénéité sociale et scolaire (évolution des politiques scolaires visant à améliorer la prise en charge de l'hétérogénéité : dispositifs ZEP, dispositifs de lutte contre les incivilités et la violence, prise en charge des enfants en très grande difficulté par la création d'une synergie entre école et collège pour le suivi) et de reconstruire une culture scolaire susceptible de permettre à l'enseignement obligatoire de jouer son rôle intégrateur (6 propositions).

Consultable sur le site de la Documentation française :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/024000227.shtml>

MOREAU Denis (coord.). *La prévention et le traitement des violences dans les établissements scolaires : rapport*. Paris : Ecole Nationale d'Administration, janvier 2000, 91 p.

A partir de l'analyse des transformations du système scolaire, ce rapport s'interroge sur les caractéristiques de la violence en milieu scolaire (violence des élèves au sein de l'école, violence générée par l'institution, violences extérieures à l'école ayant des incidences externes), analyse l'évolution dans le temps du phénomène et apprécie la mise en œuvre des mesures adoptées dans les différents plans qui se sont succédés depuis 1993 pour prévenir et lutter contre la violence en milieu scolaire. Une dernière partie met en évidence les facteurs pouvant faire évoluer le cadre scolaire vers « un ordre et un espace démocratique ». La recherche s'appuie sur les éléments statistiques et qualitatifs nationaux ainsi que sur des enquêtes de terrain menées dans trois académies (Créteil, Rouen et Reims). Quarante-huit propositions sont présentées pour améliorer la sécurité et le climat dans les établissements scolaires actuellement les plus touchés par la violence. Elles sont regroupées en grandes unités :

assurer la sécurité dans les établissements scolaires et mieux prendre en charge les victimes ; réduire les tensions générées par le système scolaire (raffermir l'égalité des élèves et lutter contre l'échec scolaire, affirmer une réelle politique d'orientation et ménager une meilleure transition entre le CM2 et la sixième, améliorer la prise en charge des élèves en difficulté au sein des classes relais, faire de l'école un lieu d'ordre et un espace démocratique) ; améliorer les dispositifs internes à l'Education nationale en matière de pilotage des actions et de gestion des ressources humaines ; mieux articuler le système éducatif et la politique de la ville.

Disponible sur Internet : www.ena.fr/tele/qs99/violencescolaire.pdf

La continuité école-collège : les moments décisifs. In : JOUTARD Philippe. *Rapport sur l'évolution du collège*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 2001, pp. 16-18.

Consultable sur le site de la Documentation française :
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/014000307.shtml>

▷ Des outils pour faciliter les liaisons interdegrés

BUCHETON Dominique, CHABANNE Jean-Charles (coord.). *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave – CRDP de l'Académie de Versailles, 2002.

Les auteurs, s'appuyant sur un travail d'équipe, s'attachent à comprendre les difficultés des élèves de ZEP (du CE1 à la 6^e) face à l'écriture. Pour eux, l'écriture n'est pas simple acquisition de compétences techniques. C'est d'abord un moyen de « repenser l'expérience » et de « travailler le savoir », mais elle est aussi pour l'élève une occasion de « construction identitaire ». Or, certaines pratiques d'enseignement, qui mettent en avant le souci de la norme avant celui de l'expérience de l'écriture peuvent contribuer à renforcer un rapport au langage écrit qui le vide de sens. Ils proposent un outil d'évaluation permettant de lire les productions des élèves et donnent des exemples de situations de travail en classe plus efficaces, permettant aux élèves de passer les obstacles individuellement ou collectivement.

CERQUETTI-ABERKANE Françoise, RODRIGUEZ Annie . *Faire des mathématiques avec des images et des manuscrits historiques du cours moyen au collège*. Créteil : CRDP de l'académie de Créteil, 2002, 255 p.

Cet ouvrage écrit par deux professeurs associés à une recherche conduite dans plusieurs classes de l'académie de Créteil classées en ZEP propose des démarches pédagogiques et didactiques expérimentées dans des classes. Il s'interroge sur le sens que les élèves donnent à leur travail et à leur présence dans l'école et propose des pistes pour faire construire par les élèves leurs propres apprentissages mathématiques. L'originalité du travail réside dans l'utilisation d' « images historiques » comme supports d'activités et de situations propices à l'apprentissage des mathématiques (par exemple, manuscrits de mathématiques de la Renaissance pour permettre l'exploration des quatre opérations). L'ouvrage, divisé en 3 parties (opérations, résolution de problèmes numériques, géométrie) mentionne, pour chaque notion, les objectifs en jeu, décrit le dispositif à mettre en place (différentes étapes ou phases) les activités des élèves et leurs possibles réactions.

Consultable sur Internet : <http://www.cndp.fr/vei/>

CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 2002, 252 p. (éducation et formation).

Un état des lieux des recherches orientées vers l'analyse du lien entre l'activité des élèves de classes primaires et secondaires et leurs pratiques langagières et orales. Des analyses de pratiques, de nombreux exemples de dispositifs pédagogiques appliqués à des objectifs aussi divers que la lecture littéraire, l'éducation civique ou l'enseignement scientifique... (présentation de l'éditeur)

CLERMONT Philippe (coord.). *Ecole-Collège : pour une continuité des apprentissages en français : lire-écrire de la grande section à la sixième*. Paris : Bertrand Lacoste, 2001, 238 p. (Parcours didactiques)

L'ouvrage propose une vision d'ensemble de l'apprentissage du français écrit et présente les outils théoriques et pratiques nécessaires à son enseignement. Les auteurs font observer qu'entre le cycle 2 et le cycle 3 de l'école élémentaire, entre le CM2 et la sixième, existent des ruptures dans les démarches d'apprentissage, souvent dues au fait que les enseignants ignorent les pratiques conduites en aval et en amont. Ces ruptures sont de différents ordres : rupture entre le travail « technique » de lecture ou le travail sur la langue d'une part, et le travail de construction du sens et l'acquisition d'une culture de l'écrit d'autre part ; rupture entre la culture de l'élève et la culture de l'école ; absence d'une conception claire et partagée du savoir lire, du savoir écrire et de l'apprentissage chez les enseignants. Après une première partie centrée sur la lecture (point sur les conceptions théoriques actuelles, questions soulevées par l'élève « mauvais lecteur »), la seconde partie est consacrée aux propositions pédagogiques : la démarche de découverte de texte du cycle 2 à la sixième, le questionnement de texte en lecture, la programmation intégrée des activités de français, le travail sur le lexique, la métacompréhension, la différenciation pédagogique et l'hétérogénéité des élèves. La troisième partie est constituée d'exemples de séquences de lecture-écriture mettant en œuvre la démarche proposée, de la grande section de maternelle à la sixième. Sont abordées tour à tour les questions de l'entrée dans l'écrit en grande section de maternelle, du lire-écrire-parler à partir d'albums au CP, du lire et écrire des textes explicatifs en sciences et des textes prescriptifs au cycle 3, de la lecture d'un groupement de textes descriptifs et de la lecture intégrale d'une œuvre au collège.

DEVANNE Bernard. *Lire & écrire : des apprentissages culturels. Tome 2, Cycle des approfondissements, liaison école-collège*. Paris : A. Colin, 1997, 175 p. (Pratique pédagogique)

LABAUNE Philippe (coord.). La liaison troisième-seconde. *L'Ecole des lettres des collèges*, n°12, avril 2000, 200 p.

La première partie de ce numéro est consacrée à une réflexion sur la continuité des programmes de français. Elle tente de marquer les limites des objectifs d'apprentissage en matière d'argumentation, de lecture, d'outils de la langue, d'expression orale, d'étude de l'image, d'utilisation des TICE. Où s'arrêter au minimum en classe de troisième ? Comment mettre en place des compétences nécessaires pour suivre en seconde ? Quelles difficultés les élèves de seconde rencontrent-ils ? Des comptes rendus de séances, de séquences et des pistes pour les progressions sont ainsi proposés. La seconde partie se compose de comptes rendus d'expériences visant à favoriser la liaison entre collège et lycée ou à remédier aux difficultés d'élèves de seconde. Enfin, on y trouvera une réflexion sur la liaison troisième-seconde en histoire et géographie. (Présentation du coordonnateur du dossier)

LE BRETON Joce. Liaison inter-degrés : «Pour un accompagnement des ruptures». In : *Les ZEP et les REP, viviers d'innovation*. Paris : CNDP, 2002, pp. 6-7.

Quels sont les enjeux des projets inter-degrés, dont le but est d'accompagner les ruptures ? Pour les enseignants du primaire et du collège, il s'agit de découvrir des univers professionnels différents et de pouvoir construire des objets de travail communs. Afin d'éviter les risques d'incompréhension ou de décrochage chez les élèves dès l'entrée en sixième, il s'agit de clarifier les objets d'apprentissage et les activités cognitives requis par chaque discipline en sortant des implicites et en construisant des situations donnant la possibilité « de s'engager dans les activités langagières et intellectuelles requises par le second degré ». Deux projets école-collège sont décrits : « Lire et écrire ensemble des bandes dessinées » qui a associé des élèves de sixième et des élèves de CM2 ; « Ouvrir l'école pour ouvrir les apprentissages » , projet d'une Ecole ouverte qui réunit élèves des CM2 et de 6e-5e avec pour objectif la revalorisation de l'image du collège et l'inscription des élèves dans une dynamique d'apprentissage.

L'Ecole à l'heure des cycles. *Cahiers pédagogiques*, n° 321-322, février-mars 1994, pp. 10-74.

Les Cahiers pédagogiques, à l'origine revue du secondaire, font une place de plus en plus grande à l'école élémentaire. Après avoir évoqué, il y a une dizaine d'années, la transition école-collège, et plus récemment la maternelle, ils consacrent un dossier complet à l'école des cycles, depuis les premiers apprentissages jusqu'à l'entrée au collège. Articles, interviews, témoignages de chercheurs (Hélène Romian, Jacques Fijalkow, Eveline Charmeux...) et de responsables éducatifs (Jean Ferrier, Guy Garnier, Michel Collette) ponctuent les quatre chapitres de cet important dossier : D'hier à aujourd'hui ; Pratiques de différenciation ; Lire, écrire... et le reste ; Une école en projet. (Notice parue dans *Migrants-Nouvelles*, n° 198, mai 1994)

REMERMIER Catherine. Genre d'écrits et projet pluridisciplinaire. *XYZEP, Bulletin du Centre Alain Savary*, n° 13-14, décembre 2001, pp. 2.

Consultable sur les pages du Centre Savary :
<http://www.inrp.fr/zep/ressours/xyzep.htm>

Consulter aussi, pour la liaison école maternelle-école primaire, la bibliographie «Ecole maternelle», en ligne sur les pages Internet du Centre Alain Savary :
<http://www.inrp.fr/zep/>

▷ Ce que nous apprennent les évaluations

BREZILLON Gérard, CHOLLET-REMYKOS Pascale, DAUPHIN Laurence. Les réponses des élèves de CE2 à l'évaluation de septembre. *Note d'information de la DPD*, n° 01.58, décembre 2001, 6 p.

Consultable sur le site de la DPD :

<http://www.education.gouv.fr/dpd/texweb/listni95.html>

DAUPHIN Laurence, DUPE Claire, REBMEISTER Brigitte, ZELTY Christine. Les réponses des élèves de sixième à l'évaluation de septembre. *Note d'information de la DPD*, n° 01.59, décembre 2001, 6 p.

Consultable sur le site de la DPD :

<http://www.education.gouv.fr/dpd/texweb/listni95.html>

BREZILLON Gérard, CHOLLET-REMYKOS Pascale, DUPE Claire, REBMEISTER Brigitte, ZELTY Christine. Evaluations CE2-sixième. Repères nationaux : septembre 2001. *Dossiers Education & formations*, n° 128, mars 2002, pp. 275-301.

Les pages annexes de ce Dossier contiennent une comparaison des résultats de l'évaluation CE2-Sixième entre élèves ZEP et élèves hors-ZEP ainsi qu'une présentation des résultats selon les catégories socio-professionnelles des élèves.

▷ Annexe

La continuité école-collège : les moments décisifs. In : JOUTARD Philippe. *Rapport sur l'évolution du collège*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, 2001, pp. 16-18.

Consultable sur le site de la Documentation française :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/brp/notices/014000307.shtml>

Tout au long de sa scolarité, l'élève vivra des ruptures. Ces ruptures sont normales et l'aident même à se développer. Encore faut-il faciliter le passage de ces diverses étapes et prêter une grande attention aux plus fragiles qui peuvent rester sur le bord du chemin.

Le premier moment important a été bien identifié: il s'agit du repérage des jeunes enfants à la fin de la maternelle (cycle 1) qui risquent d'avoir une scolarité difficile à l'école élémentaire pour différentes raisons, médicales, psychologiques ou sociales. On doit cependant être prudent sur ce point, ne pas porter de jugement définitif ni se réfugier dans la médicalisation.

Un regard négatif peut compromettre toute la scolarité future. Plus largement, il faut veiller à ne pas accentuer la rupture entre école maternelle et élémentaire qui obéissent à deux logiques différentes. Certains enfants perdent pied, n'arrivant pas à passer d'une logique à l'autre. Il n'est pas la peine d'insister sur l'importance du cours préparatoire et donc sur la nécessité de n'y placer que des maîtres aguerris et non des débutants.

Le second moment se situe à la fin du cycle 2. A travers la rédaction des projets de programme pour l'école primaire, nous nous sommes efforcés d'attirer l'attention des maîtres sur l'impérieuse nécessité d'utiliser beaucoup plus encore les résultats de l'évaluation du début du CE2, pour bien identifier les enfants qui ont déjà pris du retard et par un projet pédagogique personnalisé les aider à le rattraper. Parallèlement, nous rappelons la nécessité de poursuivre pour tous les élèves les apprentissages de la maîtrise du langage, à travers tous les champs disciplinaires qui offrent de multiples occasions de parler, de lire, d'écrire. De ce point de vue là, il est nécessaire de réagir contre un certain excès de la photocopie qui dispense de la production d'écrits et engendre une culture à trou de Q.C.M. , en particulier dans le cycle 3 et dans des enseignements comme ceux de l'histoire et de la géographie. Des obligations, comme celles de tenir un carnet d'expérience en sciences expérimentales ou un cahier en histoire-géographie, contribuent à assurer cette maîtrise du langage, condition indispensable d'une bonne scolarité en collège. Les moyens nouveaux dégagés par le plan pluriannuel pourraient en partie être utilisés pour remplir cet objectif. On pourrait reprendre la demande d'avoir plus de maîtres que de classes, à condition que ces maîtres en rapport avec leurs collègues aient en responsabilité le rattrapage des élèves en retard, (sans bien entendu former une classe à part).

Le troisième se situe à la charnière du CM2 et de la sixième, dans l'absence de véritable coordination entre les deux ordres d'enseignement qui obéissent là encore à deux logiques différentes.

La question a déjà été soulevée dans la dernière réforme et la circulaire de la Desco est revenue sur le sujet. Malheureusement, tout indique que pour l'instant, dans la majorité des cas, les liens restent superficiels et sans incidence réelle

sur le suivi des élèves. Or les exemples où il existe un travail commun sur la durée, prouvent l'efficacité d'une politique forte, se situant au coeur de nos enseignements et non à la périphérie.

Une part de responsabilité incombe à l'échelon national : pour éviter d'aggraver la rupture entre l'école élémentaire et le collège, il faut veiller à harmoniser le vocabulaire utilisé dans les divers champs disciplinaires et particulièrement pour les apprentissages fondamentaux.. Le Conseil National des Programmes, sur ce point, a une tâche décisive par son expertise et les recommandations qu'il peut formuler.

La formation initiale des professeurs d'école et de collège doit comprendre des courts stages dans l'autre ordre d'enseignement. Les IUFM doivent prévoir des modules communs obligatoires autour de la continuité école-collège et à partir de sujets concrets, par exemple l'expérimentation en sciences ou la construction du temps de l'école au collège. Ces dispositions ont déjà été heureusement retenues dans les décisions du Ministre concernant la formation initiale en IUFM. En formation continue, il faut organiser des stages communs d'établissement.

Sur le terrain, cette politique passe par une liaison permanente entre IEN, principaux de collège et IPR, maîtres de CM2 et professeurs principaux de sixième. Les élèves de CM2 et leur professeur doivent pouvoir entrer régulièrement dans le collège pour y travailler et non pas seulement pour le visiter. L'introduction d'une langue vivante comme discipline à l'élémentaire, le plan de rénovation des sciences et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication peuvent être autant d'occasions de travail en collège et de collaboration permanente entre professeurs d'école et professeurs de collèges. Mais ces derniers auraient aussi intérêt à fréquenter l'école élémentaire, en particulier au cycle 3, pour mieux comprendre la logique de l'école primaire et plus concrètement encore, pour préparer avec leurs collègues une composition de classes hétérogènes pour les futures sixièmes et le suivi des élèves fragiles. Certains collèges le font déjà avec profit. Il faudrait systématiser cette collaboration et pour la faciliter, instituer de part et d'autre des correspondants, en commençant par les zones difficiles. Il est légitime que le travail de ces correspondants constitue une part de leur service. Cette reconnaissance permettrait de passer de l'expérimentation à la pratique normale. Une petite partie des moyens consacrés à la remédiation serait utilisée plus efficacement pour cette tâche (résumé du rapport).