Étude

Avril 2019

Coordination
des acteurs
pour la réussite
éducative
au collège
Albert Samain
à Roubaix





Directeur de publication : **Didier DECOUPIGNY**Responsable de publication : **Anne VANDEWIELE**

Rédaction : Thomas CHEVALLIER, sociologue et chercheur au Laboratoire CERAPS (Centre d'études et de recherches admi-

nistratives, politiques et sociales) de l'Université de Lille

Photographie: **ADULM**

Document et cartographie réalisés

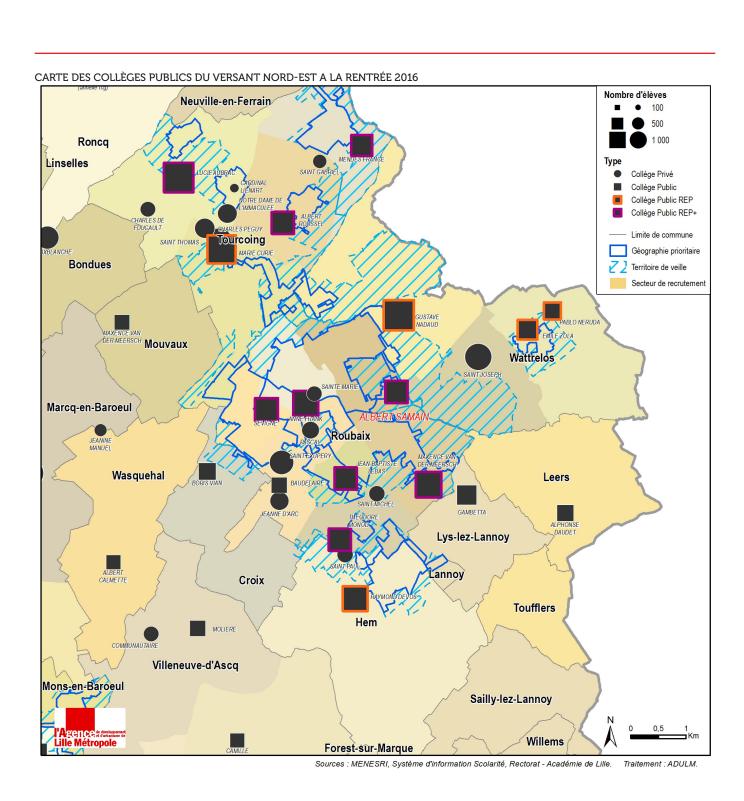
par l'Agence de développement et d'urbanisme de Lille Métropole

Impression : AD Concept

Coordination des acteurs pour la réussite éducative au collège Albert Samain à Roubaix

SOMMAIRE

Contexte et objectifs de la mission	5
Résumé des résultats du travail d'enquête par entretiens	6
Le profil des personnes interrogées	8
L'échantillon des « acteurs de la réussite éducative »	8
L'échantillon des « bénéficiaires des actions »	8
Distance entre les milieux sociaux des deux échantillons	9
Biais des échantillons	10
Les problèmes et les objectifs éducatifs	11
Problèmes ou difficultés rencontrés par les élèves du collège	11
Objectifs éducatifs et visions de la réussite des élèves du collège	14
Les acteurs en mouvement autour de la réussite éducative	
des élèves du collège	18
Les modes et pratiques de coordination des acteurs	20
La dynamique d'innovation pédagogique en question	20
Liens et pratiques de coordination entre acteurs	27
La réception par les élèves et les familles	31
Conclusion	33
Anneye : liste des entretiens effectués	34



CONTEXTE ET OBJECTIFS DE LA MISSION

Dans le cadre de sa mission d'observation des quartiers de la politique de la ville confiée par la Métropole Européenne de Lille pour le contrat de ville 2015-2020 et de la mise à jour des travaux sur la thématique éducation, l'Agence de développement et d'urbanisme de Lille Métropole a réuni un groupe de travail rassemblant la Métropole Européenne de Lille, les Villes volontaires, Roubaix et Wattrelos, l'Éducation nationale, la Préfecture pour définir un travail complémentaire : un zoom qualitatif sur Roubaix, qui vient compléter l'approche statistique de la thématique.

Le choix du terrain s'est porté sur le collège Albert Samain à Roubaix, suite au repérage d'une situation de réussite. Ce collège en Réseau d'éducation prioritaire renforcée accueillant 422 élèves et situé rue d'Alger au nord-est de Roubaix, dans le quartier Entrepont-Cartigny-Hutin-Oran¹, présente une amélioration de plusieurs indicateurs depuis 7 ans : hausse des résultats au diplôme national du brevet (40% en 2008, 80% en 2015), division par trois du nombre de conseils de discipline, hausse de l'orientation en seconde générale et technologique (34% en 2009, 54% en 2015).

Pendant cette période, le collège a fait l'objet de la mise en œuvre d'une stratégie globale reposant sur le développement de l'innovation pédagogique, sur la communication, sur la participation à des concours et sur le développement d'une approche partenariale généralisée et co-élaborative.

L'hypothèse formulée par le groupe de travail est que l'amélioration de la réussite éducative repose sur la coordination des acteurs de la chaîne éducative. L'objet de l'étude est de mettre en évidence les modalités de cette coordination autour du collège Albert Samain pour les valoriser et dégager les pratiques transférables ou reproductibles ailleurs.

C'est pourquoi un travail d'enquête par entretiens a été réalisé de janvier à mars 2018 auprès d'acteurs de la réussite éducative intervenant auprès des élèves du collège et de familles et d'élèves du collège.

Cette étude a été pilotée par l'Agence de développement et d'urbanisme de Lille métropole et réalisée par Thomas Chevallier, chercheur au Laboratoire CERAPS (Centre d'études et de recherches administratives, politiques et sociales) de l'Université de Lille.



L'entrée du collège Albert Samain en juin 2018



La rue d'Alger, face au collège

¹⁻ Effectif et adresse en juin 2018. Le collège déménage dans un nouveau bâtiment à la rentrée 2018.

RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DU TRAVAIL D'ENQUÊTE PAR ENTRETIENS

Des entretiens reposant sur deux échantillons aux réalités socio-économiques contrastées

Les entretiens ont été menés auprès de 2 types de personnes : > les « acteurs de la réussite éducative » : 17 entretiens

- les « acteurs de la réussite éducative » : 17 entretiens auprès de 24 professionnels ;
-) les « bénéficiaires des actions » : 8 entretiens auprès de 6 élèves et 3 parents, concernant le parcours de 8 élèves (en 3e ou 2^{nde}).

Ces deux échantillons recouvrent des situations socio-économiques bien différentes : d'un côté, une grande partie de Professions et catégories sociales (PCS) supérieures (cadres et professions intellectuelles supérieures) non originaires et n'habitant pas Roubaix ; de l'autre côté, des familles issues de PCS défavorisées et ancrées dans Roubaix et les quartiers populaires autour du collège.

Un statut intermédiaire apparaît cependant au sein du premier échantillon dans des professionnels souvent originaires de Roubaix, de PCS intermédiaires ou identiques à la population des bénéficiaires : il s'agit surtout des acteurs du secteur social, intervenant du fait de leur inscription dans les quartiers et réseaux des familles ou de leurs compétences à « aller chercher » les élèves et leurs familles, employés par le biais de structures associatives et par le biais de financements « instables ».

Les « acteurs de la réussite éducative » ont été sélectionnés pour leur contribution, présumée déterminante par les membres du groupe de travail pilotant l'étude, à la coordination autour de la réussite des élèves du collège. Un biais de cet échantillonnage est qu'il invisibilise d'autres acteurs intervenant dans le parcours des élèves du collège, notamment ceux n'ayant pas investi la dynamique d'innovation pédagogique impulsée à partir du début des années 2010.

Des acteurs face à un cumul de problématiques

Les entretiens ont permis de typifier et lister exhaustivement les problèmes et difficultés rencontrés par les élèves du collège Samain :

- > problèmes économiques et matériels ;
- > problèmes sociaux et familiaux (manque de référents adultes, séparation des parents, maltraitance...);
-) problème de santé, troubles cognitifs et problèmes psychologiques;
- > problèmes de maîtrise de la langue ;
- > manque d'adhésion scolaire : décrochage scolaire et absentéisme ;

- > problèmes de comportement et de discipline ;
- > rapport de genre pesant sur la scolarité des filles ;
- > manque de perspective des élèves : sur leur orientation scolaire ; absence de mixité sociale ; manque de projection en dehors du quartier ; manque d'estime de soi des élèves ;
-) image négative du collège.

Tous les élèves du collège ne sont pas concernés par ces problématiques même si tous sont issus de familles pauvres². En revanche, les élèves qui présentent les difficultés listées ci-dessus, sont confrontés à des situations où ces difficultés se cumulent, se renforcent les unes les autres et empêchent la réussite scolaire. Cette accumulation de difficultés justifie que les différents acteurs socio-éducatifs intervenant auprès de ces élèves se coordonnent particulièrement afin d'avoir une vision globale des élèves et de leurs familles et d'apporter des solutions sur plusieurs fronts.

Des objectifs éducatifs multiples

Les entretiens rendent compte de plusieurs objectifs éducatifs et visions de la réussite :

- > les attentes en termes scolaires classiques restent prégnantes mais elles sont révisées par les acteurs, la capacité moindre des élèves du collège à y répondre les poussant à favoriser des objectifs préalables et sous-jacents, comme l'adhésion scolaire et l'épanouissement;
-) l'épanouissement et la valorisation des élèves deviennent l'horizon principal de réussite éducative, ceux-ci devant se sentir légitimes et trouver un sens à être au collège;
- > un parcours d'orientation est considéré comme un succès lorsqu'il a amené un élève à choisir un métier et à trouver un emploi dans lesquels il s'épanouisse. Au collège Albert Samain, 54% des élèves de troisième sont orientés vers une seconde générale et technologique. Mais lors des entretiens, les acteurs interrogés présentent des situations où pour améliorer l'adhésion scolaire, les élèves sont amenés à investir un devenir professionnel et un parcours précocement professionnalisant, qui correspondent à des catégories socioprofessionnelles subalternes³, ce qui interroge en termes d'égalité des chances;

²⁻ Selon la direction du collège, l'ensemble des familles des élèves remplit tous les critères économiques donnant accès à une bourse.

³⁻ Certaines catégories socio professionnelles (ouvriers, employés, sans activité) peuvent être dites subalternes au sens de la position occupée dans la hiérarchie sociale, recouvrant des activités professionnelles ne nécessitant pas ou peu de qualification, consistant en des actes d'exécution et sans perspective d'évolution.

> le travail sur les comportements vis-à-vis des autres, sur la citoyenneté, constitue une dimension importante des objectifs éducatifs, les élèves devant apprendre à adopter les « bons » comportements en société.

Une dynamique d'innovation pédagogique qui a renouvelé la culture des relations pédagogiques au sein du collège

La dynamique d'innovation pédagogique impulsée à partir du début des années 2010 a consisté dans la convergence d'une volonté provenant « du haut » (de l'Éducation nationale, de la direction) et d'initiatives diverses mises en place sur le terrain, ayant bénéficié d'un accompagnement différencié de la direction. Toutes les strates professionnelles au collège ont été touchées par cette dynamique, si bien qu'il est possible de parler d'une « culture pédagogique renouvelée » bien que certains professionnels « résistent »⁴ (non interrogés mais cités dans les entretiens) et des difficultés en relativisent la portée. Si elle est alimentée par des pratiques et initiatives distinctes, cette culture pédagogique renouvelée repose sur des principes d'action communs :

- entre acteurs : transversalité, partenariat, discussion collective, individualisation des parcours, intermédiation ;
-) avec les élèves : horizontalisation de la relation pédagogique, réciprocité et personnalisation, positivation.

Les ressorts des pratiques de coordination

Les liens et pratiques de coordination des acteurs reposent sur certains ressorts :

- des relations interpersonnelles, informelles et de confiance, entretenues dans des espaces formalisés ou non (un spectre allant de repérer et connaître les missions de chacun à entretenir une relation amicale en dehors du cadre professionnel);
- des rôles, espaces et pratiques d'intermédiation sociale permettent d'aller vers les élèves et les familles les plus difficiles à saisir, de créer un rapport avec eux propices à travailler à la réussite des élèves;
- 4- L'utilisation du verbe « résister » ne doit pas être assortie d'un jugement sur le bien-fondé des postures professionnelles correspondantes. Elle a été choisie pour qualifier un type de rapport à la dynamique d'innovation pédagogique étudiée. Cette catégorie doit être maniée avec beaucoup de précautions dans la mesure où les professionnels qu'elle désignerait n'ont pas été interrogés dans l'étude. Nous revenons plus en détails sur les modalités d'usage et questionnements attachés à cette catégorie au point D.1.c des résultats de l'étude.

> l'engagement des acteurs est un ressort déterminant de leur investissement au-delà de leurs missions, dans des pratiques innovantes et de coordination.

La réception par les élèves et les familles

Les entretiens permettent de mettre en évidence la réception par les élèves et les familles :

-) les élèves se sentent mieux au collège, développent une meilleure estime d'eux-mêmes et jouent le jeu de la scolarité:
- ils sont orientés selon leurs appétences et capacités, par un travail fait en amont en concertation entre les professeurs principaux, les parents et les élèves;
- dans les entretiens sont surtout évoqués des situations d'élèves dont les comportements se sont pacifiés, disciplinés;
- > les entretiens rendent visibles des rapports d'attachement entre élèves et acteurs de la réussite éducative, valorisés comme étant propices aux apprentissages.



LE PROFIL DES PERSONNES INTERROGÉES

L'ÉCHANTILLON DES « ACTEURS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE »

Pour le volet « acteurs de la réussite éducative » de cette étude, 24 personnes ont été interrogées lors de 17 entretiens (voir en annexe le tableau récapitulatif des entretiens réalisés). Cet échantillon a été constitué et validé par le groupe de travail, notamment sur conseils de la direction du collège. Les acteurs ont été sélectionnés pour leur contribution présumée déterminante aux réalisations qui ont eu lieu ces dernières années concernant la réussite éducative des élèves au collège Albert Samain et pour leur appétence au travail en coordination et à l'innovation pédagogique.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DES « ACTEURS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE »

- > 12 hommes / 12 femmes
- 13 personnels du collège / 11 acteurs de l'extérieur, dont 4 interviennent hebdomadairement au collège (ce qui leur donne une position intermédiaire)
- 3 personnes sont originaires de Roubaix, 2 y habitent actuellement et 4 y ont habité pendant longtemps
- > 17 cadres et professions intellectuelles supérieures, dont 14 cadres de la fonction publique / 2 Professions intermédiaires / 5 employés

Pour les 16 personnes intervenant hebdomadairement au collège, l'ancienneté moyenne est de 6,4 années au collège A. Samain, avec une répartition de : 2 personnes moins d'une année / 3 personnes de un an à moins de 6 ans / 5 personnes de 6 ans à moins de 10 ans / 3 personnes de plus de 10 ans (avec un maximum à 17 ans).

L'échantillon est paritaire : autant d'hommes que de femmes interrogés (12/12). En ce qui concerne la répartition entre acteurs employés par le collège et acteurs extérieurs intervenant auprès du collège et ses élèves, la parité est aussi quasiment respectée (13/11), bien qu'une majorité d'acteurs interviennent hebdomadairement au collège (17). Ainsi, l'échantillon met l'accent sur la question de la coordination des acteurs internes et extérieurs autour de la réussite éducative des élèves du collège, c'est-à-dire sur la « transversalité »

autant que sur le « partenariat ». Pour les 16 personnes intervenant hebdomadairement au collège et ayant donné des informations à ce sujet, l'ancienneté moyenne au collège Albert Samain est de 6,4 années, avec 7 personnes en dessous de 6 années et 9 personnes au-dessus. Un effet du principe d'échantillonnage de sélection d'acteurs contribuant à la réussite éducative dans le collège Albert Samain (selon le groupe de travail) est de favoriser la sélection d'acteurs à ancienneté longue- alimentant l'hypothèse que la contribution à la réussite éducative des élèves dans le collège A. Samain est fonction d'une certaine ancienneté, d'un ancrage et d'une bonne connaissance et reconnaissance.

Le biais principal de l'échantillon : les acteurs interrogés ont été sélectionnés selon leur contribution (présumée par la direction du collège et les membres du groupe de travail) à la réussite éducative des élèves du collège, notamment en partant de l'entrée des dispositifs spécifiques dont ils sont responsables ou des fonctions qu'ils occupent, et selon leur appétence à la coordination et au partenariat. Ainsi, n'ont pas été interrogés les acteurs, mentionnés dans plusieurs entretiens, qui « résistent » aux adaptations et innovations ou avec lesquels il n'est pas facile de travailler dans les formes nouvelles de coordination étudiées dans le cadre de cette étude.

L'ÉCHANTILLON DES « BÉNÉFICIAIRES DES ACTIONS »

Pour le volet « bénéficiaires des actions » de cette étude, 9 personnes ont été interrogées lors de 8 entretiens concernant le parcours de 8 élèves (2 fois un parent d'élève sans l'élève (1 mère et 1 père) ; 1 parent d'élève avec l'élève (1 mère) ; 5 élèves sans leurs parents). Ces bénéficiaires ont été identifiés et sélectionnés par l'intermédiaire de la direction du collège. Par leurs parcours, ils devaient illustrer les modes effectifs de coordination des différents acteurs et les modes de réception de cette coordination et de ses résultats par les bénéficiaires, élèves et parents. Ce critère d'échantillonnage a ensuite été complété par un critère plus pratique de disponibilité des élèves ou de leurs familles pour l'étude (6 démarchages n'ont pas eu de suite).

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON DES « BÉNÉFICIAIRES DES ACTIONS »

Entretiens concernant 7 garçons / 1 fille (avec 1 père / 2 mères):

- 6 de ces élèves sont actuellement en 3^e et 2 élèves en 2^{nde} générale;
- > 5 élèves ont passé toute leur scolarité au collège A. Samain, et 3 seulement une partie;
- > 7 élèves sont originaires de Roubaix (+ les 3 parents interrogés) contre un seul ne l'étant pas. 7 élèves y habitent (+ les 3 parents interrogés) et un seul n'y habite pas mais que depuis quelques mois.

En termes de PCS, les parents des élèves de l'échantillon : 5 sans activité (dont 4 mères au foyer) / 4 employés / 2 ouvriers / 1 cadre de la fonction publique.



DISTANCE ENTRE LES MILIEUX SOCIAUX DES DEUX ÉCHANTILLONS

La classification socioprofessionnelle permet assez justement de resituer chaque situation individuelle dans l'ensemble social plus vaste, ainsi que de mesurer la proximité ou la distance en termes de classes et de milieux sociaux entre plusieurs situations individuelles. Si dans l'échantillon des acteurs de la réussite éducative sont surreprésentés les cadres et professions intellectuelles supérieures (17 sur 24), dans l'échantillon des bénéficiaires, les parents des élèves concernés sont surtout des employés, ouvriers et sans activité professionnelle, c'est-à-dire les catégories correspondant aux classes populaires contemporaines⁵. Cette absence de mixité sociale dans l'échantillon des bénéficiaires correspond globalement bien à la réalité de l'ensemble des élèves du collège et de leurs familles. Une telle distance entre professions et catégories sociales rend visible une distance entre milieux sociaux : ce qui constitue le quotidien, les horizons, les bonnes valeurs chez les acteurs et chez les bénéficiaires peut dissembler, parfois subtilement, parfois radicalement. Même l'objectif de « réussir à l'école » peut prendre des contenus très différents, être rattachés à des projections différentes.

Certains acteurs de la réussite éducative interrogés, correspondant au secteur social, occupent une position intermédiaire (2 professions intermédiaires et 5 employés). Ceci n'est pas anodin : ils jouent le rôle de relais, d'intermédiaires pour aider à la communication et à la compréhension mutuelle des deux parties. Certains de ces acteurs valorisent d'ailleurs le fait d'être identifiés par les élèves comme ne faisant pas partie intégrante du collège, revendiquant sinon une présence sur le quartier.

La séparation est encore plus nette, dans l'échantillon des personnes interrogées, entre « acteurs » et « bénéficiaires » étant ou non originaires et résidents de Roubaix. Tandis que les élèves et parents interrogés sont presque toujours nés à Roubaix (7 élèves sur 8 et les 3 parents interrogés), souvent dans le quartier, les acteurs de la réussite éducative interrogés sont eux rarement originaires de Roubaix (3 sur 24) et sont peu à y habiter (2) ou à y avoir habité (4). Les quelques acteurs qui dérogent à cette règle sont encore des acteurs du secteur social, de PCS moindre que la majorité des acteurs interrogés. Parfois, leur ancrage territorial est justement une des ressources sur leguel les différents acteurs éducatifs misent en les employant. Souvent employés associatifs, les contrats de ces derniers et les modes de leur financement sont précaires par rapport à la stabilité de la majorité des acteurs interrogés (14 cadres de la fonction publique).

⁵⁻ Yasmine Siblot, Marie Cartier, Isabelle Coutant, Olivier Masclet et Nicolas Renahy, Sociologie des classes populaires contemporaines, Paris, Armand Colin, coll. « Collection U. Sociologie », 2015.

BIAIS DES ÉCHANTILLONS

L'échantillon des « bénéficiaires des actions » est quantitativement faible. De plus, l'échantillonnage a été effectué par tâtonnements. L'enquêteur s'en est remis aux acteurs du collège. Ces derniers l'ont orienté vers des situations individuelles qu'ils présumaient intéressantes pour l'étude, notamment du point de vue de la coordination des acteurs et de l'activation d'outils et de moyens spécifiques ou innovants, mais aussi avec lesquels ils présumaient qu'il était possible d'effectuer un entretien. Si les élèves et parents interrogés sont plutôt positifs en ce qui concerne l'action des acteurs, ils donnent à voir des difficultés persistantes et des situations de réussite éducative contrastées.

Le biais principal de l'échantillon des acteurs de la réussite éducative (qui est aussi en partie vrai concernant l'échantillon des bénéficiaires des actions) a été évoqué plus haut : les acteurs ont été sélectionnés selon leur contribution et leur appétence à la coordination et l'innovation. Ce biais et la méthode et les conditions d'enquête induisent qu'en

entretien, les acteurs mettent surtout en avant ce qu'il y a de positif dans leur travail, ils ont tendance à moins rendre visibles les difficultés. Ils ont aussi tendance à mettre en avant ce qu'il y a de particulier, d'exceptionnel dans les aspects positifs de leur travail. Il est difficile de prendre la mesure de ce qui tient d'une « positivation » de la réalité. De quoi est-elle signifiante? Une hypothèse classique est que, face à l'enquêteur, qui plus est missionné par les pouvoirs publics pour faire une étude, les acteurs cherchent à montrer une image positive de ce qu'ils font. Une autre hypothèse est que cette « positivation » observée lors des entretiens s'inscrit dans la continuité du mode d'engagement de ces acteurs et du sens qu'ils cherchent à donner à leur travail dans le quotidien. Faisant le lien avec le principal biais de sélection, une hypothèse associée serait que les acteurs non sélectionnés, résistant aux adaptations et innovations, ou simplement en marge de ces dynamiques, montreraient, dans le même cadre d'entretien, une attitude bien différente, plus proche du sens (plus négatif, ou moins positif) qu'ils donnent eux à leur travail dans le quotidien.



LES PROBLÈMES ET LES OBJECTIFS ÉDUCATIFS

PROBLÈMES OU DIFFICULTÉS RENCONTRÉS PAR LES ÉLÈVES DU COLLÈGE

Il s'agit ici de dresser une typologie des problèmes ou difficultés que rencontrent les élèves du collège Albert Samain et auxquels les acteurs interrogés cherchent à proposer des solutions. Quelques remarques préalables sont utiles : tous les élèves du collège ne sont pas concernés par l'ensemble de ces difficultés ; par contre, les élèves sont souvent concernés par plusieurs de ces types de difficultés ; ces difficultés ne sont pas spécifiques au collège Albert Samain, elles se retrouvent dans des déclinaisons et configurations différentes dans d'autres collèges, en zone prioritaire ou non.

Problèmes économiques et matériels

Certains élèves sont issus de familles en grande précarité (3/4 de boursiers, les autres le seraient s'ils en avaient le droit, étrangers ou en foyer ; élèves vivant dans des camps) ; vivent dans des conditions de vie difficiles (logements insalubres ou indécents, dans des camps) ; certaines familles ont des difficultés à payer la cantine, les fournitures scolaires, une licence pour un club sportif, des activités extrascolaires.

Problèmes sociaux et familiaux

Les difficultés des élèves découlent de difficultés des parents et de la fratrie; les élèves n'ont pas toujours de référent adulte; certains ne s'entendent pas avec leurs parents ou d'autres membres de la famille; des événements ont parfois fragilisé la famille (décès, emprisonnement); certains ont connu des périodes de déscolarisation plus ou moins longues dues à des déménagements ou événements familiaux brutaux; beaucoup d'élèves sont en foyer ou en familles d'accueil; certains sont l'objet de procédures d'action éducative en milieu ouvert ou d'enquêtes sociales (60 mesures de protection de l'enfance ont été lancées auprès des élèves du collège pendant l'année scolaire 2016-2017 selon la direction de l'établissement sur un total de 422 élèves soit 14% d'élèves concernés).

Problèmes de santé, troubles cognitifs empêchant les apprentissages, problèmes psychologiques

Certains élèves ont des handicaps, physiques (problèmes de préhension) ou cognitifs, reconnus ou en cours de reconnaissance par la MDPH⁶ (30 élèves étaient en attente d'une notification de la MDPH en avril 2018 soit 7% de l'effectif). Un problème important pour ces élèves et leurs parents est d'accepter leurs handicaps, d'autant que parfois le handicap ne se voit pas.

Les troubles cognitifs affectent certains élèves : des troubles de la mémoire (se souvenir des temps, des terminaisons d'un temps), mais aussi des troubles de la compréhension, de l'acquisition (comprendre les consignes, apprendre à faire une chose, d'abord en français, mais ne pas savoir faire la même chose en maths : il faut tout réexpliquer).

Sont également évoqués mal-être, anxiété, repli sur soi, manque de confiance en soi, problématiques psychologiques provenant de moqueries, harcèlement, violences, au collège mais aussi en dehors, dans les milieux familiaux ou amicaux. Dans ces cas, des « règles informelles » s'instaurent : « il faut montrer qu'on est fort pour ne pas être mangé », « ne pas être une balance », ce qui en conduit à « péter des plombs » sous forme de violences.

Problèmes de maîtrise de la langue

Certains élèves sont allophones ; certains ont des problèmes d'expression orale et écrite. Certains parents sont eux-mêmes allophones ou ne savent pas lire ou écrire. L'inadaptation partielle des tests font que certains élèves (notamment Roms) sont orientés dans des dispositifs spécialisés type ULIS⁷ alors que ce n'est pas pertinent : il ne s'agit pas d'une déficience, mais souvent du produit d'une déscolarisation donc d'un retard dans les apprentissages. (30 élèves du collège font partie du dispositif UPE2A⁸ pour l'année scolaire 2017-2018 dont 19 n'avaient pas été scolarisées antérieurement.)

⁶⁻ MDPH : Maison départementale de la personne handicapée.

⁷⁻ ULIS: Unité spécialisée pour l'inclusion scolaire (scolarisation des élèves en situation de handicap).

⁸⁻ UP2A: Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants.

Manque d'adhésion scolaire

Absence ou manque d'adhésion scolaire

Est régulièrement évoqué, le manque d'implication, d'épanouissement; certains élèves ne voient pas l'intérêt d'aller au collège; certains ont été déscolarisés pendant de plus ou moins longues périodes, parfois pendant plusieurs années. Du fait de ce manque d'adaptation à la scolarité, certains enseignants ne croient pas en « l'éducabilité » des élèves, ce qui renforce l'éloignement des élèves des formes scolaires classiques et la stigmatisation des élèves les plus en difficulté.

Décrochage scolaire, absentéisme

Ils sont souvent liés à un mal-être ou à un manque d'adhésion scolaire. Dans le cas du mal-être, il s'agit d'élèves qui ne voient pas l'intérêt d'aller au collège, ou qui ne s'y sentent pas bien. Le défaut d'encadrement des parents peut aussi favoriser l'absentéisme, sinon le décrochage.

Problèmes de comportement et de discipline

Ces problèmes se manifestent sous plusieurs formes :

- > Désajustement par rapport aux codes scolaires ;
- Indiscipline;
- > Violence verbale et physique ;
- > Situations de harcèlement (et cyber-harcèlement) ;
- > Conflits entre élèves ;
- > Comportements déviants (drogues, jeux-vidéo);
- > Pratiques de discrimination (ethnique, religieuse, de genre).

Souvent, les problèmes de comportement viennent d'un malêtre : un élève qui ne se sent pas bien dans le collège ou qui n'en voit pas l'intérêt est plus susceptible d'être « tiré vers les conneries ». Ces problèmes viennent aussi d'un rapport problématique aux institutions et à l'autorité. Il faut trouver des solutions et éviter la déscolarisation à travers différentes instances : commission éducative, conseil de discipline etc.

Un rapport de genre pesant sur la scolarité des filles

Les entretiens mettent en évidence un manque de respect des filles par les garçons, créant du mal-être, un manque d'estime de soi, et pouvant provoquer de l'absentéisme.

Sans que cela soit propre au collège Albert Samain, certaines filles font preuve d'un manque de perspectives sur l'orientation, elles ont tendance à sous-estimer leurs capacités.

Parfois, c'est le poids des structures familiales et religieuses qui limite leur horizon de vie, et donc ce qu'elles peuvent espérer de l'enseignement au collège.

La sexualité est un sujet tabou et les élèves souffrent de ne pas trouver d'espaces où évoquer ces sujets ; les filles surtout pâtissent des structures familiales et religieuses.

Une manque de perspective des élèves

Un manque de perspective des élèves sur leur orientation scolaire

Les élèves ne parviennent pas facilement à se projeter dans un parcours d'études et dans l'apprentissage d'un métier. Ce point est compliqué à traiter à plusieurs égards. D'abord, les élèves en grande difficulté n'ont pas toujours conscience de leurs difficultés. Mais à l'inverse, certains élèves qui ont des capacités s'auto-limitent dans leur ambition : ils se limitent à viser une 2^{nde} pro ou un BTS. Ce dernier cas concerne souvent les filles qui se limitent à des emplois subalternes ou à un destin maternel, alors que certains garçons auront plutôt tendance à croire « qu'ils peuvent tout faire ». Il appartient donc aux acteurs de travailler avec les élèves à ouvrir leurs perspectives ou à les ajuster à ce qui est possible pour eux.

Pour autant, cette difficulté n'est pas spécifique au collège Albert Samain ni même aux REP+9. Elle est aussi rencontrée par de nombreux élèves des collèges hors REP+. Dans ces derniers cas, elle n'est souvent pas perçue comme une réelle difficulté : si on le peut, on va vers la 2^{nde} générale. Dans le cas des REP+ et du collège Albert Samain, ce problème prend une connotation particulière parce que, pour les élèves du collège, issus de milieux sociaux précarisés, le spectre du chômage plane plus que pour d'autres sur leur avenir. Il conviendrait alors d'éloigner au plus tôt cette menace, en cherchant des voies professionnalisantes dès leur scolarité au collège, par des stages notamment. Une question générale se pose néanmoins, qui dépasse le collège Albert Samain : travailler aussi précocement la professionnalisation des élèves ne contribue-t-il pas à déterminer trop tôt et donc à fermer leurs possibles d'avenir?

9- REP+ : Réseau d'éducation prioritaire renforcé.

L'absence de mixité sociale

Les élèves sont de diverses origines, mais tous de milieux sociaux précaires. La mixité culturelle, qui pourrait être une richesse, n'est que relative, car les élèves sont pour beaucoup issus de l'immigration postcoloniale. Lorsqu'ils le sont, ils portent alors les stigmates (y compris visibles) attachés à ces origines (couleur de peau, connotation des noms) dans la société française¹⁰. Cette dimension est encore une fois complexe à traiter : d'un côté, elle favorise des dynamiques de rapprochement communautaire qui par exemple ne facilitent pas l'apprentissage et la maîtrise de la langue française, et crée aussi des pratiques discriminatoires relatives aux origines ou à la religion ; d'un autre côté, les élèves se sentent entre pairs, ce qui est susceptible, par le jeu des appartenances et des liens, de favoriser des dynamiques d'intégration au collège, par le biais des groupes dont ils font partie.



Un enfermement des jeunes dans le quartier, un manque de projection en dehors et d'accès à d'autres activités

Un effet de la grande précarité, si elle ne mène pas à l'isolement, est le repli sur une aire géographique limitée, la mobilité ayant un coût (financier, en temps, physique, psychologique etc.). Ainsi, les élèves du collège ne sortent que très rarement de leur quartier (certains ne sont jamais allés à Lille). De plus, l'offre associative de quartier est perçue comme faible par les personnes interrogées ou difficilement accessible pour les familles d'un point de vue culturel ou économique.

10- Les stigmates sont des attributs physiques ou comportementaux donnant prise, dans certaines sociétés, à des comportements discriminatoires. Voir par exemple : Éric Fassin et Didier Fassin (dir.), De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française, Paris, La Découverte, coll. « Cahiers libres », 2006.

En dehors du collège, les activités qui s'offrent à eux et vers lesquelles ils vont sont : « traîner » dans le quartier, « jouer au ballon ». Beaucoup font du foot, mais peu en club du fait du coût important de la licence. Dans l'espace du foyer, le jeu vidéo est très largement répandu : il est une des activités que les élèves préfèrent faire, pour lequel ils ont une appétence importante. En atteste que différents acteurs disent partir des jeux vidéo, de discussions sur le sujet, pour entrer en contact avec les élèves. Le jeu vidéo est ambivalent puisque, s'il est une forme d'addiction et qu'il peut détourner du travail scolaire, il permet aussi de détourner les élèves d'autres activités plus problématiques ; et parce que les parents s'en servent pour punir ou récompenser les élèves vis-à-vis de leurs comportements, notamment au collège.

La pratique des réseaux sociaux par internet est la manière dominante d'accéder au hors quartier. Elle est problématique parce que les élèves, encore jeunes, ne sont pas assez conscients de ce qu'ils risquent et manquent souvent d'esprit critique.

Les élèves n'ont pas l'habitude de la confrontation d'idées, c'est pourquoi les violences et insultes sont la seule réponse possible à la frustration ou au mal-être : ils n'ont pas l'impression que la discussion et leur parole comptent, n'ont pas l'habitude de fréquenter des espaces ouverts à l'expression interpersonnelle et publique.

Les élèves ont une image dévalorisante d'eux-mêmes, un manque d'estime de soi

Il s'agit d'un élément-clé, qui joue sur la volonté des élèves dans le collège, l'adhésion scolaire, la volonté de ne pas céder à l'indiscipline etc. C'est aussi un des leviers principaux sur lesquels les acteurs interrogés travaillent. Certains enseignants contribuent à dévaloriser l'image de soi des élèves en leur renvoyant qu'ils ne sont pas capables.

Un rapport éloigné ou conflictuel aux institutions de la république

Certains élèves jugent que les institutions publiques sont contre eux, en nient la légitimité et en dénoncent le caractère inégalitaire et discriminatoire.

Le rapport entre le collège et la famille est souvent compliqué ou inexistant

Certains parents ou familles, pour différentes raisons (manque de temps, barrières psychologiques), sont peu actifs dans la scolarité de leurs enfants ; les acteurs ont du mal à entrer en contact avec ces familles, à les rencontrer.

Une image négative du collège (vétusté, stigmatisation) entraînant des stratégies d'évitement par les familles

Les bons élèves du secteur sont orientés vers le privé, et les élèves moyens et en difficulté ne se retrouvent alors qu'entre eux dans les collèges publics, notamment à Albert Samain. Ce problème aurait évolué positivement par le travail effectué depuis quelques années.



OBJECTIFS ÉDUCATIFS ET VISIONS DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES DU COLLÈGE

Il s'agit ici de construire une typologie des dimensions de la réussite éducative sur lesquelles les acteurs interrogés sont amenés à travailler. Pour chaque dimension, différents objectifs, résultats et indicateurs de résultats sont mentionnés et expliqués.

La question des attentes en termes de réussite scolaire

Si la réussite éducative au collège Albert Samain reste indexée aux résultats scolaires, la capacité moindre des élèves à répondre à ces attentes font apparaître d'autres objectifs sous-jacents tels que faire adhérer aux codes scolaires. Parce que les acteurs sont confrontés à ce désajustement des élèves par rapport aux attentes classiques, ils choisissent soit de renoncer à satisfaire ces attentes et d'acter leur échec, soit d'adapter leurs méthodes et leurs attentes. Dans l'éducation prioritaire en général, une réelle tension se joue à ce niveau.

Un des objectifs premiers à ce niveau est de lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire : que les élèves viennent au collège et en cours est déjà un objectif éducatif, et qu'ils trouvent un intérêt, un sens à venir au collège et à en respecter les règles.

Afin de bien adapter les attentes, il est important :

- d'avoir une vision globale du parcours des élèves sur le temps long (primaire, collège, lycée etc.);
- et que tous les acteurs soient au courant des difficultés et de ce qui a déjà été mis en place.

Une des manières d'adapter les attentes est de promouvoir une pédagogie renouvelée, plus « transversale », « partenariale », « horizontale », et par les « compétences ». Par-là, il s'agit de valoriser l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être autonomes de ceux attachés aux disciplines classiques de l'Éducation nationale. Pour autant, il semble qu'il ne faut pas que ces innovations pédagogiques viennent relativiser l'importance que revêt l'acquisition de capacités fondamentales (lire, écrire, compter, se repérer etc.).

L'épanouissement et la valorisation, travailler sur l'estime de soi des élèves

Cela passe souvent par le fait de travailler sur le regard que les enseignants, les parents, (les institutions publiques,) et les élèves eux-mêmes portent sur les élèves et leurs parcours scolaires.

Le passage de l'évaluation par les notes à celle par les compétences est un exemple d'outil mis en place au collège Albert Samain pour pousser les différentes parties prenantes à changer leur regard sur les élèves, « montrer qu'il y a toujours quelque chose de réussi » et à lutter contre la stigmatisation et l'auto-dépréciation dont les élèves en difficultés pâtissent. Les enseignants sont amenés à changer leur regard et à « croire en l'éducabilité » des élèves les moins adaptés à la scolarité classique.

Il s'agit aussi d'un des leviers principaux utilisés pour faire adhérer les élèves au système scolaire : les amener à « aimer faire » ce qu'ils font, à être fiers de le faire. Un objectif est de faire prendre conscience aux élèves et à leurs familles de leurs difficultés, préalable à un épanouissement possible dans la scolarité. Ainsi, ils développent une meilleure estime d'euxmêmes, et sont valorisés vis-à-vis de leurs familles et de leurs camarades. Un objectif est qu'ils se sentent légitimes à être au collège, s'y reconnaissent une place, de même que dans leur classe, notamment les élèves porteurs de handicaps. Par-là, et souvent par le biais d'activités atypiques pour le collège, il est possible de travailler les apprentissages plus classiques, notamment scolaires mais aussi « citoyens ».

L'ÉVALUATION PAR LES COMPÉTENCES, UNE ILLUSTRATION DE COMPÉTENCE

« Rédiger un paragraphe argumenté » : si un élève écrit dix lignes avec une syntaxe correcte, des mots de liaison, du sens, et « s'il y a 4 fautes d'orthographe c'est pas grave » : alors la compétence est dite « maîtrisée » ; une « maîtrise fragile » correspondrait à quelque chose qui reste compréhensible, une réponse correcte, peut-être incomplète ; puis une « maîtrise insuffisante ». Ainsi, ils ont définis des « niveaux de maîtrise » avec des critères. D'autres compétences sont : « la recherche d'informations dans un document » ; « la structuration de l'écriture ».

Un bémol à cette démarche est que les élèves sont fiers, certes de savoir bien faire certaines activités alternatives aux activités classiques du collège, mais qu'ils le sont aussi de pouvoir faire les choses dans la norme, de répondre aux attentes classiques du collège: ils sont fiers d'avoir des bonnes notes, d'être performants au sport etc. Dans le cas de handicaps ou de troubles cognitifs, reconnaître et accepter ses handicaps et troubles, pour les élèves et leurs familles, sont une première étape indispensable à une libération des capacités d'apprentissage, par la revalorisation.



L'orientation scolaire et professionnelle

Comme évoqué précédemment, ce point est complexe à traiter puisque, si la difficulté à s'orienter au collège n'est pas propre aux élèves de Albert Samain ou de REP+, elle y prend une teinte particulière du fait que, plus que dans les collèges hors REP, l'horizon du chômage ou celui du travail précaire menacent l'avenir des élèves. Pour ne pas finir désœuvrés voire déscolarisés à 16 ans, il faut que les élèves puissent avoir eu le temps et la possibilité de bien peser les chemins qui s'ouvraient à eux et ce qu'ils voudraient faire plus tard. Souvent, lorsque des élèves font preuve d'une faible appétence scolaire, une solution investie est de rapprocher les

élèves d'un vrai métier. Les stages et les ateliers sont valorisés à cet égard : les élèves y apprennent à faire le lien entre ce qu'ils apprennent au collège et ce qu'ils seront amenés à faire dans leur vie professionnelle, ce qui donne du sens aux apprentissages. Il s'agit aussi de faire comprendre aux élèves qu'il n'y a pas de sous-métiers, et qu'ils doivent choisir leur métier selon ce qu'ils aiment faire, et par-là d'informer sur les métiers en lien avec les appétences des élèves.

Une question sociologique fondamentale se pose à travers cette dimension : un parcours d'orientation est considéré comme un succès lorsqu'il a amené un élève à choisir un métier et à trouver un emploi dans lesquels il s'épanouisse ; mais lorsqu'on fait le bilan des domaines dans lesquels les élèves du collège Albert Samain sont orientés, notamment lorsqu'une solution formulée à l'endroit d'élèves témoignant d'une faible adhésion scolaire est de les rapprocher plus rapidement d'un devenir professionnel, il est manifeste que ces domaines correspondent aux catégories socioprofessionnelles subalternes (emplois de service, vendeurs, ouvriers du bâtiment, garagistes etc.). Si la sociologie a déjà montré dans quelle mesure le système scolaire français avait tendance à reproduire la stratification sociale et les inégalités¹¹, l'éducation prioritaire vient reformuler le problème d'une nouvelle manière : en s'adaptant aux publics qu'elle cible, ne vient-elle pas adapter également les ambitions, et par-là mettre fin à un objectif de redistribution et d'égalité des chances ? À l'encontre de cette hypothèse, certains acteurs du collège Albert Samain soulignent que, face à l'auto-limitation des ambitions par les élèves eux-mêmes, notamment les filles, ou à travers leurs parents, ils travaillent eux justement à leur faire élargir les possibles et à viser d'autres objectifs, aussi lointains et difficiles semblent-ils à atteindre.

Faire des citoyens

Parmi les objectifs éducatifs, figure celui de faire des citoyens non violents, respectueux des adultes et des autres élèves, tolérants, qui n'ont pas de comportements discriminatoires, racistes ou sexistes. Certains acteurs sont très attentifs à l'égalité hommes-femmes, décliné en « respect filles-garçons ».

Souvent, cette dimension éducative civique est définie en négative : il s'agit de détourner les élèves de comportements reconnus par les institutions et le sens commun comme déviants. Parmi ces comportements, on trouve les violences physiques et verbales avec une attention forte sur les harcèlements ; les comportements illégaux (drogues, trafics) ; la dépendance aux différentes formes d'assistance et le manque d'autonomie de pensée et de perspectives ; les stigmatisations et discriminations (racistes, sexistes etc.) ; les « communautarismes » ou tendance aux regroupements sur une base ethno-raciale ; toutes les formes d'addiction (jeux vidéo notamment).

Mais une déclinaison positive de cette dimension se dessine par le travail sur l'autonomie des élèves. Cette autonomie recouvre à la fois la capacité à faire sans aide (autonomie intellectuelle), mais aussi à agir dans les règles (auto-discipline), qu'elles soient celles de la société, celles de l'établissement, ou celles du professionnel qu'ils ont en face d'eux. Elle se décline ainsi sur un plan individuel, mais aussi sur un plan collectif: les élèves sont amenés à apprendre à confronter leurs visions par la discussion (communication non violente), à s'auto-réguler, à se rappeler eux-mêmes aux règles et à construire une dynamique collective propice à l'apprentissage de tous, en s'adaptant aux difficultés individuelles de chacun¹². Une autre déclinaison positive de cette dimension de citoyenneté, connectant l'individuel, le collectif, et l'apprentissage des règles, est de créer un « esprit » et susciter des valeurs d'entraide, de tolérance, une volonté.

Au niveau des filles, l'enjeu est qu'elles ne s'enferment pas dans des projets de vie genrés, dans des positions de mères et de femmes au foyer. S'il n'est pas souhaitable qu'elles rompent complètement avec leur milieu d'origine, notamment vis-à-vis du poids de la religion, elles doivent s'assurer une marge de choix et de liberté dans l'avenir.

Une autre déclinaison de cette dimension est le travail sur le rapprochement aux institutions de la république et l'intégration citoyenne des élèves par des moments et gestes marquant une certaine reconnaissance institutionnelle. Une méthode est l'ouverture du collège vers l'extérieur.

¹¹⁻ Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », Revue française de sociologie, vol. 7, n°3, 1966, p.325-347. Voir aussi : Conseil national de l'évaluation du système scolaire (dir.), Inégalités sociales et migratoires : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ? : Rapport scientifique, Paris, France, CNESCO, 2016.

¹²⁻ Il est cependant impossible, par des entretiens, d'évaluer dans quelle mesure cette dimension d'auto-régulation est effective en réalité.

Des objectifs subsidiaires ou intermédiaires

Travailler l'image du collège auprès du public afin de lutter contre les stratégies d'évitement

Cet objectif passe par des stratégies de communication portées par certains acteurs. Un résultat est que les élèves développent une certaine fierté de leur collège.

À travers les élèves, accompagner les familles dans l'ensemble des problèmes qu'elles rencontrent, travailler la « parentalité »

Cela implique de s'adapter aux familles, à leur rythme, de s'inscrire dans le temps long et dans les réseaux sociaux.

Faire le lien entre le collège et les milieux fréquentés par les élèves en dehors du collège

L'objectif est de parvenir à mieux comprendre leurs problèmes et leurs manières de penser et de faire; atténuer la séparation entre le collège et le reste du quotidien; créer des canaux de transmission des informations entre les milieux et le collège pour permettre aux acteurs de construire une vision globale des élèves; et faire en sorte que les élèves soient conscients que cette communication se fait, ce qui les incite à s'auto-discipliner.



LES ACTEURS EN MOUVEMENT AUTOUR DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES ÉLÈVES DU COLLÈGE

Plusieurs typologies des acteurs intervenant dans la réussite éducative sont possibles. Elles ont pour intérêt de porter l'attention sur certains enjeux de la coordination des acteurs.

La première typologie possible, déjà esquissée plus haut, s'articule sur la distinction entre les acteurs internes au collège et les acteurs extérieurs. Cette typologie a l'avantage de donner place à une certaine exhaustivité : dans l'encadré suivant sont cités l'ensemble des acteurs évoqués par les acteurs interrogés comme interlocuteurs a minima dans leur travail autour de la réussite éducative.

Cependant, cette typologie fait écran à une approche plus qualitative de l'intervention des différents acteurs autour de la réussite éducative des élèves du collège Albert Samain, ne serait-ce qu'en termes de régularité de l'intervention au sein du collège. Ainsi, l'ALSES, l'intervenant pour les ateliers numériques, le médiateur Citéo, s'ils sont employés par des structures extérieures, sont présents et interviennent hebdomadairement au sein de l'établissement. S'ils sont attachés au fait d'être reconnus comme n'appartenant pas au collège, les rôles qu'ils tiennent et les ressources que ces rôles leur permettent de faire valoir auprès des élèves sont comparables à ceux d'acteurs internes : ils sont dans un entre-deux. Il s'agit là d'un premier enjeu et levier de la coordination des acteurs autour de la réussite éducative des élèves du collège Albert Samain : cette porosité des frontières entre ce qui se passe dans le collège et hors du collège.

TYPOLOGIE N°1: ACTEURS INTERNES / ACTEURS EXTÉRIEURS AU COLLÈGE

Acteurs internes: auxiliaires de vie scolaire pour l'Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants (UPEAA) et l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS); coordinateur UPEAA; référent primo-arrivant; 2 infirmières scolaires; 2 assistantes sociales; enseignants, dont professeurs principaux; direction (principale et principal adjoint); professeurs d'EPS et des options sportives; parents d'élèves; enseignant de Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA); la conseillère d'orientation; Agent de Prévention Sécurité (APS); assistants d'éducation; Inspecteur d'académie / Inspecteur pédagogique régional (IA-IPR).

Acteurs extérieurs: dispositif Aréas « Gens du voyage » de la Sauvegarde du Nord; association AFEJI; Roubaix sport culture (club de foot de l'Hommelet); club d'escalade; école primaire Gambetta; centre social Lommelet; centre social ECHO (Entrepont Cartigny Hutin Oran); Unité territoriale de prévention et d'action sociale du Département (UTPAS); Centre médico-psychologique (CMP); Protection maternelle infantile (PMI); Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (Sessad); Ville de Roubaix (dont Dispositif de réussite éducative (DRE), des artistes dans le cadre de projets Contrat local d'éducation artistique (CLEA), des élus, Police municipale); Institut médico-professionnel (IMPro); des orthophonistes; Instituts théra-peutiques éducatifs et pédagogiques (ITEP); Action éducative en milieu ouvert (AEMO); Conseiller académique en recherche et développement, en innovation et expérimentation (CARDIE); réseau de création et d'accompagnement pédagogique (Canopé); Meuhlab (intervenant de l'atelier numérique); site d'excellence Plaine Images; zone de l'Union; la maison des ados; Intervention éducative à domicile (IEAD); Protection judiciaire de la jeunesse; la clinique des ados; Agent de liaison sociale en environnement scolaire (ALSES) de l'Association d'éducation et de prévention (AEP); Agents de liaison écolefamilles-quartier (dans les centres sociaux); Intervenant numérique; médiateur Citéo.

Cette porosité peut être illustrée par d'autres formes de typologies. La deuxième typologie, illustrée dans l'encadré suivant, peut partir du mouvement de distinction entre le « ouvrir les portes à » et « faire rentrer » d'un côté, et le « sortir » et « ouvrir les perspectives des élèves » de l'autre côté.

Une troisième typologie peut être établie sur le même principe mais du point de vue de l'espace de classe, en partant de la distinction entre les acteurs non-enseignants et enseignants, et de l'ouverture de l'espace de classe aux acteurs non-enseignants et de l'intervention des enseignants en dehors de l'espace de classe.

Une autre typologie, déjà esquissée plus haut, est la distinction entre « militants » et « résistants » à la coordination et à l'innovation pédagogique au sein du collège. Déjà, dans l'échantillon des acteurs de la réussite éducative interrogés, le degré d'engagement de chaque acteur dans la coordination et l'innovation diffère, et cet engagement prend des formes diverses. De plus, le biais de sélection de l'échantillonnage a non seulement évacué les « résistants », mais il a également invisibilisé les différentes modalités de résistance en vigueur au sein du collège.

TYPOLOGIE N°2 : SELON LE MOUVEMENT, DU DEHORS DU COLLÈGE VERS LE DEDANS OU DU DEDANS VERS LE DEHORS			
Ouvrir les portes du collège à des acteurs extérieurs	Sortir du collège		
Présence régulière de travailleurs sociaux entretenant des	Options sportives (foot, escalade, danse)		
liens avec les familles des élèves			
Faire venir les familles dans le collège	Sorties avec les élèves (cinéma, visites, projets à l'extérieur)		
Intervention d'acteurs experts d'activités différentes des activi-	Communication et diffusion sur les projets innovants		
tés scolaires classiques			
	Visites à domicile		
	Intervention d'enseignants du collège dans les écoles primaires		

TYPOLOGIE N°3 : SELON LE MOUVEMENT, DU DEHORS DE LA CLASSE VERS LE DEDANS OU DU DEDANS VERS LE DEHORS			
Ouvrir les portes de la classe à des acteurs non-enseignants	(Pour les enseignants) Intervenir en dehors de la classe		
Projets (sur le harcèlement, le respect filles-garçons, la laïcité	Aide aux devoirs dans le réfectoire		
etc.)			
Laisser intervenir les parents d'un élève en difficulté dans sa	Participer aux options sportives ou autres ateliers de manière		
classe	volontaire		
	Projets « citoyens »		

LES MODES ET PRATIQUES DE COORDINATION DES ACTEURS

Un biais important d'une enquête par entretiens portant sur des pratiques est que l'enquêteur cherche à obtenir des informations et perceptions sur des pratiques sans n'en rien voir d'autre que ce que les acteurs interrogés lui en disent, restant dépendant de la manière dont ils en parlent et du degré de précision dont ils font preuve.

Cette section est structurée en deux temps. D'abord, la dynamique d'innovation pédagogique au collège Albert Samain est mise en question. Ensuite, il s'agit d'analyser les différents éléments favorisant les liens et pratiques de coordination entre les acteurs de la réussite éducative (auxquels sont ici inclus les parents).

LA DYNAMIQUE D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN QUESTION

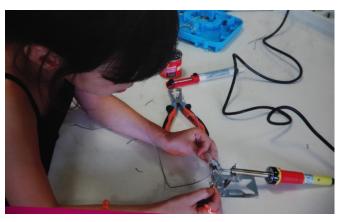
Le collège A. Samain a reçu en 2015 le prix de l'innovation et du développement professionnel, lors de la journée de l'innovation du ministère de l'Éducation nationale, pour le projet « Le numérique au service des Intelligences Multiples : l'exemple du Fablab, catalyseur d'espaces collaboratifs », ce qui a contribué à améliorer l'image de l'établissement. Mais, au-delà de ce projet et des dimensions rendues les plus visibles, quelles formes prend « l'innovation pédagogique » dans le quotidien des acteurs et des élèves du collège ? Dans quelle mesure peut-on parler d'un changement de culture pédagogique au collège depuis le début des années 2010 ?

Comment, par quelles initiatives et pratiques ce changement a-t-il eu lieu ? Comment peut-on mesurer les impacts réels de celles-ci ? Quels principes d'action ce changement recouvre-t-il ? À partir des entretiens d'acteurs de la réussite éducative, il est possible de distinguer plusieurs moments analytiques, articulant les influences et initiatives des différents acteurs, pour finir par saisir l'impact réel de celles-ci et de fixer les principes d'action communs aux acteurs que l'on peut rattacher à une même dynamique d'innovation pédagogique.

Au niveau de l'Éducation nationale : accompagner les professionnels vers l'innovation

L'intérêt porté dans l'institution à « l'innovation pédagogique » est peut-être aussi vieux que l'éducation prioritaire elle-même, voire plus ancien. S'ils ne font pas l'unanimité au sein de l'institution, un nombre croissant d'acteurs parviennent progressivement à faire évoluer la culture pédagogique en France. Ainsi, « dans les textes », l'évaluation par les compétences devient de plus en plus prégnante par rapport à l'évaluation par les notes. L'éducation prioritaire, depuis ses débuts, a toujours été fondée sur l'horizon d' « enseigner autrement ». Par le programme ÉCLAIR¹³ (2011-2014), la fonction de « préfet des études », exercée au collège Albert Samain à partir de 2011 et jusqu'à la fin du programme par un même professeur d'histoire-géographie, portait une telle ambition: totalement déchargé d'enseignement, il assistait aux cours, observait les pratiques pédagogiques des professeurs puis les amenait à prendre de la distance par rapport à celles-ci.





¹³⁻ Programme Ecoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

Dans le programme REP+14, la formation intégrée et le système de pondération horaires visent également à accompagner une dynamique de changements de pratiques. L'Inspecteur pédagogique régional (IPR) référent de collège peut également concourir à ce but. L'IPR référente du collège Albert Samain intervient auprès du chef d'établissement, mais également auprès des enseignants lors des temps de concertation issus de la pondération. Elle leur apporte son expertise sur le plan pédagogique, sur ce qu'elle a observé lors de certains cours auxquels elle a assisté par le biais d' « inspections croisées » (avec un autre inspecteur). En posant la question de « l'efficacité des actions », elle les amène à prendre de la distance par rapport aux pratiques pédagogiques quotidiennes, les invite à les remettre en question, voire à les changer.

Avant d'intégrer le collège, certains enseignants et personnels ont été sensibilisés sinon « formés » à certaines démarches d'innovation pédagogique comme les « intelligences multiples » ou les « pédagogies alternatives » (types Freynet ou Montessori) lors de leur formation initiale ou par des formations professionnelles.

La rencontre des volontarismes : des initiatives diverses mais cohérentes entre elles

Il ne suffit pas que l'Éducation nationale promeuve l'innovation pédagogique pour que les établissements et les acteurs la mettent en place, et avant s'y essayent. Dans le collège Albert Samain, depuis le début des années 2010, une dynamique de changements de pratiques semble bel et bien avoir eu lieu, et ce grâce au volontarisme de plusieurs acteurs de l'établissement.

Ouverture et incitation à l'innovation par la direction

Au premier rang de ces acteurs, il y a le chef d'établissement arrivé en 2010. Si les collèges, notamment en REP+, sont incités par l'Éducation nationale à certains changements de pratiques (investir une logique de projets et de partenariats, l'évaluation par les compétences), il semble que ces changements ne peuvent que demeurer anecdotiques ou marginaux si la direction des établissements à minima ne s'y montre ouverte, voire n'en fasse la promotion. Or, le chef d'établissement, dès son arrivée au collège Albert Samain, a largement fait la promotion des pratiques dites innovantes, montrant

une disposition quasi incitative à soutenir les initiatives provenant des personnels en interne. Cette disposition a été relayée par le principal adjoint arrivé en 2014 et en poste depuis, et par la nouvelle principale du collège Samain arrivée à la rentrée 2017. Cette ouverture aux pratiques innovantes de la direction a permis à plusieurs initiatives provenant de divers acteurs d'émerger et de converger dans une dynamique de coordination commune.

Ouverture de la relation pédagogique par les « intelligences multiples »

Parmi ces initiatives, celles portées autour des « intelligences multiples » par un professeur d'histoire-géographie, ayant occupé la fonction de préfet des études entre 2011 et 2014, ont joué un rôle important mais difficilement saisissable à certains égards. En tant que préfet des études, il a cherché à proposer aux enseignants des outils susceptibles de changer la relation pédagogique. Selon lui, les outils numériques et les « cartes heuristiques » (ou « cartes mentales ») ont été « le cheval de Troie pour travailler les intelligences multiples ». Ces dernières renvoient à une théorie développée à Harvard, misant sur la multiplication, la diversification et le partenariat des acteurs intervenant dans la relation pédagogique. Ce professeur a introduit les ordinateurs et les vidéoprojecteurs dans les classes des autres enseignants, les a habitués à s'en servir. Surtout, en le faisant, il était présent en classe. Au début, les élèves ne comprenaient pas qu'un deuxième adulte soit présent. Puis, une telle pratique s'est banalisée : ils trouvent ça normal. Depuis, un nombre d'heures important est dédié au « co-enseignement » dans l'établissement. Ce professeur a également mis l'accent sur l'intervention de personnels non-enseignants en classe, comme les infirmières scolaires et les assistantes sociales pour le brevet de secourisme ou sur d'autres sujets. Ouvrir la classe à des personnes extérieures au collège faisait également partie de la démarche. Selon lui, les élèves et une bonne partie des personnels du collège ne remettent plus en cause cette ouverture de la relation pédagogique. Il y aurait donc eu « dilution de l'innovation pédagogique dans les pratiques ».

Parmi les acteurs extérieurs, ce professeur s'associe à un intervenant extérieur, entrepreneur individuel dans le domaine du numérique, pour mettre en place un environnement collaboratif autour du numérique : le « Fablab ». Comme ce professeur le précise en entretien, cette étiquette de « Fablab » sert surtout à la diffusion du projet. Une fois par semaine,

¹⁴⁻ Réseau d'éducation prioritaire renforcé, depuis la rentrée 2015.

l'intervenant extérieur propose un atelier de construction et bidouille numérique. Ce projet prend notamment appui sur un atelier DRE, proposé aux élèves en décrochage scolaire ciblés par le dispositif. La première année, les élèves construisent une imprimante 3D. Le « Fablab » n'a au départ pas de lieu dédié, et les deux acteurs soulignent qu'il est depuis le début plus « un esprit », de collaboration, qu'un lieu. Présenté en étroite collaboration avec le chef d'établissement, ce projet reçoit en 2015 le prix de l'innovation pédagogique de l'Éducation nationale, ce qui vaut à ce professeur d'être sollicité dans la région et au-delà pour diffuser son approche et ses outils. Devenu chargé de mission au CARDIE (conseiller académique recherche développement en innovation et en expérimentation), proche du réseau Canopée (réseau de création et d'accompagnement pédagogique), il assure une diffusion large du projet, ce qui contribue à produire une réputation positive du collège.

Un professeur de SVT et professeur principal en 3^e est par ailleurs référent numérique du collège. Comparé à l'ancien préfet des études, il souligne qu'il promeut, lui, une meilleure utilisation des outils numériques par les adultes au sein de l'établissement (notamment par la généralisation du logiciel Pronotes) et que celui-ci met les outils numériques au service de la relation pédagogique avec les élèves.

Du « projet citoyen » à l'évaluation par les compétences

Un « noyau dur » d'enseignants composé d'au moins quatre professeurs principaux en 3^e a été moteur de plusieurs initiatives d'envergure dans le collège.

D'abord, ils ont mis en place dans deux classes de 3° un « projet citoyen » pendant deux ans. Ce projet a décliné beaucoup d'actions, organisant des rencontres avec plusieurs institutions (des représentants de la ville de Roubaix, des avocats, les pompiers, l'armée, le Sénat). L'objectif était d'améliorer la connaissance que les élèves avaient des institutions, partant du constat que le rejet vient souvent d'une méconnaissance.

Ce projet était couplé avec :

> un projet d'aide aux devoirs, des groupes d'élèves étant réunis dans le réfectoire (pour ne pas faire ça en classe), aidés par trois professeurs par pôles de disciplines intervenant bénévolement;

> pour la classe en grande difficulté, un travail sur le parcours professionnel, par des stages et des découvertes de métiers et de domaines professionnels, avec l'objectif de montrer qu' « il y en a pour tout le monde, jusqu'à l'excellence ».

Un changement de politique nationale ayant imposé de nouvelles contraintes dont la limitation du nombre d'heures passées par les élèves en classe et l'obligation que les mêmes sorties soient proposées à l'ensemble des élèves, non pas seulement à certaines classes, le « noyau dur » qui portait le projet a choisi, tout en gardant quelques actions, de « recentrer leur action sur leur cœur de cible », sur le scolaire, tout en continuant sur le progrès humain et civique. La « deuxième phase » du projet a alors été la mise en place de l'évaluation par les compétences et l'abolition de l'évaluation par les notes. Pendant deux ans, le « noyau dur » « a œuvré » en ce sens, en se concertant avec la direction et les enseignants afin de définir les compétences, de construire des outils pour en mesurer l'acquisition. Depuis la rentrée 2017, les notes sont abolies au collège. Un enjeu a aussi été de réfléchir aux manières de donner de la visibilité aux parents et aux élèves, habitués aux notes. L'objectif est de mettre en valeur les élèves, montrer qu'il y a toujours quelque chose de réussi, et d'amener enseignants, personnels, parents, élèves à changer leur regard sur les élèves.

Le processus ayant conduit à l'abolition des notes et à la généralisation de l'évaluation par les compétences a été accompagné favorablement par la direction du collège et par l'IPR, cette dernière applaudissant une « audace ».

Aller vers le quartier, chercher le partenariat avec les acteurs extérieurs

Dans l'optique de construire des « alliances éducatives »¹⁵ susceptibles de favoriser l'adhésion des élèves à la scolarité, des démarches ont été entreprises, notamment par le principal entre 2010 et 2016, en direction des acteurs associatifs du quartier du collège Albert Samain. Plusieurs exemples témoignent de cette volonté de créer des ponts entre le collège d'un côté, et le quartier et les familles de l'autre.

^{15- «} Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée », rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale n° 2013-59, juin 2013.

Lors de son mandat, le principal a cherché à rencontrer le centre social Echo. Débouchant sur une commune volonté de travailler ensemble, une convention de partenariat est établie entre le collège et le centre social, notamment en ce qui concerne l'accompagnement scolaire. L'agent de liaison école-familles-quartier, employée du centre social, intervient également au collège dans le cadre de projets spécifiques.

Un partenariat est également établi entre le collège et l'Association d'éducation spécialisée (AEP). Un Agent de Liaison sociale en environnement scolaire (ALSES), éducateur spécialisé, est présent dans le collège trois matinées par semaine. Il peut ainsi faire le lien avec les élèves ayant des difficultés ou décrocheurs. Il est reconnu par les acteurs en interne, intégré aux acteurs susceptibles d'intervenir auprès d'élèves en difficultés.

Enfin, le principal a fait le lien avec l'association Roubaix Sport Culture portant notamment le club de football de l'Hommelet. Par ses liens avec son président, il a créé d'autres ponts. Une option foot a été mise en place, coordonnée par un professeur d'EPS, ouverte aux élèves en difficultés, potentiellement décrocheurs. Chaque semaine, un entraînement a lieu au stade du club de l'Hommelet et l'association met à disposition de l'option deux éducateurs.



Par ailleurs, le principal a connu, par le président de l'association, un homme originaire du quartier, d'une soixantaine d'années, ayant une très bonne connaissance des familles et fratries du quartier. En 2012, il lui propose de l'employer comme Agent de prévention sécurité (APS) au collège Samain. Sa connaissance des familles des élèves lui permet d'établir une ambiance de vie scolaire tranquille. S'il admet en entretien qu'il a dû, la première année, faire beaucoup de « répression » (crier), il dit qu'il a réussi depuis à être plus dans la prévention et l'éducatif, en jouant un rôle entre le contrôle social et le soutien de proximité. Par ailleurs, il est chargé parfois d'aller visiter les familles directement chez elles lorsque les personnels enseignants, de direction ou de vie scolaire ne parviennent pas à les contacter.

Les projets et actions collectives inter-acteurs au sein du collège

Certains acteurs interrogés associent directement « l'innovation pédagogique » à la logique de projet et aux projets inter-acteurs mis en place dans le collège. Les entretiens ont donné trace de multiples projets à visée éducative, dans (et surtout par) lesquels les acteurs sont amenés à travailler ensemble et (se) montrer les bienfaits du partenariat et de la transversalité sur la réussite éducative. Par exemple, un professeur d'EPS a été associé au cuisinier du collège dans un projet sur la nutrition. Ces projets sont généralement de court terme, portent sur des thèmes précis et comportent un petit nombre d'actions définies.

Moins formalisées, les interventions des infirmières scolaires, du médiateur Citéo, des assistantes sociales dans les classes sont pourtant du même ordre : associant souvent deux professionnels (le professeur principal avec l'infirmière, l'infirmière avec l'assistante sociale), ces interventions ont lieu dans le temps de vie scolaire et concernent des thèmes tels que le harcèlement, le respect filles-garçons, la laïcité etc.

La médiation par les pairs

Lors du mandat de l'ancien principal, un partenariat a été mis en place avec l'association Citéo afin de faire intervenir un médiateur au sein de l'établissement. Ce dernier forme certains élèves volontaires aux principes de la médiation. Ils sont alors amenés eux-mêmes à faire des médiations, mais aussi à diffuser la culture de la médiation dans le collège.

Les impacts des initiatives d'innovation pédagogique sur les pratiques des acteurs

Après plusieurs années d'initiatives innovantes, peut-on parler d'une dynamique commune, partagée à l'échelle de l'établissement ? Ces initiatives s'articulent-elles entre elles ? Font-elles l'unanimité ? Dans quelle mesure peut-on parler d'un changement de culture pédagogique au collège Albert Samain ?

Un cercle vertueux vers une nouvelle culture pédagogique?

Ici, l'hypothèse est que les diverses initiatives d'innovation pédagogique ont convergé, se sont rencontrées dans une même dynamique propice au changement global des modes de faire et de voir l'action éducative au collège Albert Samain. En montrant des signes de succès (réussite des élèves notamment au brevet, épanouissement des élèves, mais aussi des enseignants), ces initiatives et les acteurs qui les ont portées auraient convaincu les autres acteurs en interne, sceptiques ou rétifs, de changer eux-mêmes leurs pratiques et visions. De plus, à travers la diffusion et la valorisation de ces initiatives en dehors du collège, dans l'espace public et médiatique, la dynamique aurait attiré d'autres acteurs désireux de participer à de telles initiatives et de renouveler leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, un cercle vertueux aurait débouché sur l'établissement d'une culture pédagogique renouvelée.

Cette hypothèse ne semble cependant pas tout à fait bien rendre compte de la réalité au sein de l'établissement. D'abord, il semble que certains acteurs au collège, notamment de nombreux enseignants, sont demeurés rétifs à s'investir dans de telles initiatives, sinon à changer leurs pratiques pédagogiques- nous revenons plus bas sur ces acteurs. Ensuite, si, au gré d'un entretien, une enseignante a fait part de la démarche qu'a été la sienne de demander à être mutée au collège Samain parce qu'elle savait qu'on y travaillait de manière innovante, il n'est pas possible de généraliser de ce seul cas sur l'attractivité augmentée de l'établissement pour les personnels éducatifs.

Une coordination, avec des principes d'action communs mais des pratiques distinctes

La réalité semble plus proche d'une normalisation de la coordination entre les différents corps de personnels, et de nouveaux principes d'action au sein de l'établissement. Dans les entretiens, s'ils reconnaissent vaguement une dynamique commune à l'établissement (ou à certains de ses acteurs), les acteurs ont surtout tendance à mettre en avant leurs initiatives et pratiques innovantes sans les mettre en lien avec celles portées par d'autres. Les initiatives et pratiques restent distinctes les unes des autres, et les acteurs, questionnés sur leur rapport à « la dynamique d'innovation pédagogique initiée autour des intelligences multiples » affirment souvent qu'ils n'y ont pas ou peu adhéré, qu'ils n'en ont rien fait. Cependant, le fait que ces initiatives et pratiques, tout en se distinguant les unes des autres, partagent des principes d'action communs (énumérés et expliqués plus bas) alimente la thèse de l'ancien préfet des études d'une « dilution de l'innovation pédagogique dans les pratiques » et donc de la formation au collège Samain d'une culture pédagogique renouvelée. De cette dernière dériverait de pratiques distinctes même si elles ne s'opposent pas entre elles : elles semblent complémentaires et convergent dans une même dynamique dont les acteurs seraient semi-conscients. Cette dimension de complémentarité et de convergence est attestée, par exemple, par la coordination importante existant entre les personnels d'éducation et de vie scolaire, et notamment les échanges réguliers et procédures calées entre les enseignants et les autres professionnels intervenant sur une dimension plus sociale d'un côté, et les assistants d'éducation de l'autre : ces derniers semblent imprégnés des principes d'action innovants portés dans l'établissement.

Par ailleurs, le fait que les acteurs cherchent à distinguer leurs pratiques et initiatives innovantes de celles des autres pourrait alimenter l'hypothèse d'une mise en concurrence des acteurs par la dynamique d'innovation pédagogique, dont il appartiendrait finalement de questionner les effets : si la concurrence peut pousser à changer ses pratiques et à formuler des propositions, elle peut aller à l'encontre d'une dynamique de cohésion et créer de la souffrance au travail.

Les résistances et limites que rencontre la dynamique d'innovation

La mise en visibilité de cette dynamique ne doit pas cacher les résistances qu'elle rencontre depuis ses débuts et encore aujourd'hui chez certains acteurs du collège, notamment des enseignants. Les acteurs interrogés mentionnent souvent ces enseignants rétifs aux pratiques innovantes, notamment à l'abolition des notes et à la généralisation de l'évaluation par les compétences. Parfois, les oppositions sont « quasi politiques » ou viennent de « personnalités pédagogiques ». Un biais de l'échantillonnage fait qu'aucun de ces acteurs n'a été interrogé, ce qui empêche de comprendre les logiques de ces résistances. Revenir à la notion de culture peut être utile : au collège Albert Samain, il semble que l'innovation pédagogique est en train de s'imposer, que la culture pédagogique renouvelée qui s'installe est en train de devenir dominante, surtout parce qu'elle est promue et valorisée par la direction de l'établissement, et par l'Éducation nationale.

Cela ne veut pas dire que tout le monde s'y plie, et les entretiens montrent également le désarroi de certains acteurs, notamment interrogés, face à ces changements de pratiques : le décalage avec la manière dont ils ont appris à concevoir leur métier, les objectifs éducatifs qu'ils portaient jusqu'alors, est source de souffrances, d'inertie sinon de résistances aux changements. L'exemple des professeurs d'EPS, dont les attendus de la matière ont été bouleversés au niveau national ces dernières années, illustre bien ces phénomènes d'ajustement difficiles : sommés de substituer aux attendus en termes sportifs des attentes en termes de « développement cognitif », les professeurs d'EPS du collège disent être encore en phase de test qu'ils mettent en œuvre « en concertation ». D'autres acteurs disent ne pas voir l'intérêt pour les élèves de certaines pratiques innovantes telles que les projets ponctuels.

Il convient de faire usage avec précaution de cette catégorie des « résistants », qui recouvrent des profils, des motivations et des pratiques dont nous n'avons pas vraiment pu faire l'analyse, du fait du biais de l'échantillonnage. Les hypothèses restent ouvertes : s'agit-il d'enseignants attachés aux modes d'enseignement et aux attentes scolaires classiques, qui ont du mal à remettre en question la formation qu'ils ont eu ou qui souffrent de l'injonction à innover ? Derrière leurs résistances, comment donnent-ils du sens à leur travail d'enseignement ? S'efforcent-ils d'amener les élèves, malgré leur faible

appétence scolaire, aux pratiques et attentes classiques ? Mettent-ils toutefois en place des tactiques d'enseignement ? Finalement, sont-ils rétifs à l'innovation pédagogique du fait de sa dimension de mode et de bouleversement des structures, sinon de la baisse d'ambitions qu'elle institutionnalise ? En définitive, cette catégorie ouvre plus de questions qu'elle n'apporte de résultats. Elle reste néanmoins pertinente pour montrer que la dynamique d'innovation pédagogique, en cherchant à s'imposer comme culture pédagogique dominante au sein du collège, a favorisé l'émergence d'un clivage¹⁶ entre professionnels, prenant corps dans les entretiens dans la division entre un « nous » les acteurs de l'innovation et un « eux » ceux qui « ne jouent pas le jeu ».

Conclusion : les principes d'action innovants communs des acteurs de la réussite éducative au collège Samain

Sans en être toujours conscients et les expliciter en entretiens, les acteurs interrogés partagent une sorte de socle commun de principes d'action innovants.

Entre acteurs de la réussite éducative :

-) la transversalité: les acteurs cherchent à décloisonner les différentes activités, qu'il s'agisse de créer des ponts entre plusieurs disciplines scolaires, ou entre les professionnels enseignants et de vie scolaire, ils cherchent à favoriser le « croisement des regards » afin de construire et partager une vision globale des élèves et des objectifs éducatifs communs;
-) le partenariat : les acteurs en interne cherchent à construire des projets ou des activités ensemble, de même qu'avec des acteurs de l'extérieur du collège. Le partenariat acte une vision globale des problématiques à solutionner et des moyens communs ou mis en cohérence afin d'atteindre des objectifs communs;
-) la discussion collective : les acteurs discutent, soit dans des espaces formalisés, soit lors de rencontres informelles, afin de croiser leur vision des parcours des élèves et de leurs difficultés. Plus ces moments de discussion sont réguliers, plus il y a de chance que les différents acteurs convergent vers un diagnostic et des objectifs communs;

¹⁶⁻ Nous ne pouvons dire, dans l'état des données recueillies, si ou dans quelle mesure ce clivage est conflictuel.

-) l'individualisation des parcours : ce principe est devenu classique dans l'éducation prioritaire. Si les acteurs puisent dans des registres de compréhension et de solutions, liés aux dispositifs existants (dont on peut trouver la substance dans la deuxième section de cette synthèse sur les problèmes et objectifs éducatifs), chaque situation doit faire l'objet d'un diagnostic spécifique et de parcours et solutions adaptés;
-) l'intermédiation : si le collège est obligatoire jusqu'à 16 ans, cette contrainte légale est loin de pouvoir assurer l'adhésion des élèves et de leurs familles jusqu'à cet âge. Une difficulté des acteurs du collège est de parvenir à les atteindre, à entrer en contact avec eux, à créer un rapport stable et sur le temps long. Pour ce faire, certains acteurs (ALSES, APS, Agent de Liaison École-Familles-Quartier) sont spécifiquement dédiés à faire le pont avec les élèves et les familles les plus difficilement accessibles, tandis que d'autres acteurs comme les enseignants choisissent d'assumer ce rôle en plus de leurs fonctions. L'intermédiation demande de s'adapter aux codes, aux rythmes, aux appétences des publics que l'on souhaite atteindre, sinon de recruter des personnes déjà inscrites dans des relations avec ces publics.

Avec les élèves :

-) l'horizontalisation de la relation pédagogique : « enseigner autrement » signifie changer la relation professorale descendante en donnant plus de place à la parole, à l'initiative et aux propositions des élèves ;
- > réciprocité, proximité, confiance et personnalisation dans la relation pédagogique : dans la continuité de l'horizontalité, certains acteurs cherchent à donner aux élèves des gages d'engagement, de sincérité. Pour obtenir des élèves qu'ils entrent dans les apprentissages et jouent le jeu, ils prennent le parti d'assumer de construire une relation personnalisée, voire affective avec eux : pour beaucoup, une relation de confiance est plus propice à l'adhésion des élèves les plus en difficulté. Certains acteurs, hors enseignants, vont même jusqu'à demander d'être tutoyés par les élèves ;

- Ia positivation: toutes les initiatives et pratiques innovantes, et tous les acteurs qui les portent cherchent à mettre l'accent sur ce qu'il y a de positif dans ce que produisent les élèves au collège, notamment les plus en difficulté. La positivation vise à mettre en valeur les élèves, à contrer le cercle vicieux de l'échec qui stigmatise et fait décrocher les élèves. Ainsi, les acteurs cherchent à changer le regard des autres acteurs, des familles et des élèves eux-mêmes sur les réalisations des élèves au collège, afin de travailler l'estime de soi et par-là la volonté de s'en sortir.
- du pédagogique à l'éducatif : les acteurs sont amenés à déborder de leur rôle pédagogique, d'apprentissage d'une discipline, ou de leur fonction administrative. Pour certains, les objectifs éducatifs, concernant les comportements sociaux en général, prennent très clairement le dessus sur les objectifs liés à leur fonction. La présence des enseignants et de la direction hors de leurs espaces dédiés, par exemple dans la cour de récréation, lors de sorties, pour la préparation de projets, à l'aide aux devoirs dans le réfectoire marque physiquement ce débordement des missions. Mais ce principe d'action est marqué par un impératif d'équilibre : il faut ne pas trop déborder dans l'éducatif, pour pouvoir continuer à appliquer la loi, le cadre, à ne pas prendre parti, à garder un recul ; il faut mettre une limite à la personnalisation et à l'horizontalisation des rapports avec les élèves, afin de pouvoir rester prescripteur, « éducateur » et pédagogue.



LIENS ET PRATIQUES DE COORDINATION ENTRE ACTEURS

Dans cette section de l'étude, il s'agit de qualifier plus précisément les modes de coordination des acteurs entre eux, de comprendre leurs ressorts. Dans les éléments transversaux présentés ici, la dénomination d' « acteurs » recouvre également les parents et familles des élèves du collège, et doit donc être différenciée de celle d' « acteurs de la réussite éducative » correspondant à l'échantillon des professionnels interrogés.

Les relations interpersonnelles entre acteurs de la réussite éducative : interconnaissance, informalité, confiance

L'informalité des liens entre acteurs (dont on peut faire l'hypothèse que l'opportunité est augmentée par l'ancienneté) favorise le travail en coordination : lorsque les acteurs s'entendent, voire s'apprécient, ils sont plus facilement amenés à échanger des informations, des outils ou à travailler ensemble sur certains projets de plus ou moins grande ampleur. L'ancien principal a largement investi cette approche en créant du lien personnalisé avec les acteurs. Pourtant, selon certains acteurs, cette informalité doit être contrôlée, dosée selon la formalisation des situations de travail, ce afin de ne pas brouiller la structure hiérarchisée et la division du travail.

Lorsque les acteurs s'entendent, l'informalité et la force des liens permettent aussi de se soutenir mutuellement : au lieu de la souffrance dans laquelle certains acteurs peuvent se trouver pour traiter seuls de situations d'élèves difficiles, le développement et le maintien d'une force collective permettent de mieux faire face à ces situations, à la fois émotionnellement, et dans leur traitement, en favorisant des réponses construites en commun, donc plus sages et efficaces.

Lorsqu'ils s'entendent, les acteurs peuvent, selon différentes modalités d'interaction, au sein de différents espaces, formalisés (cellules de veille, équipes de suivi de scolarité) ou informels (discussions de couloir, dans les bureaux), travailler « en équipe », « en concertation ». Le « croisement des regards » et des « compétences complémentaires » permettent de confronter les acteurs à des manières différentes d'évaluer les élèves, également de « ne pas faire doublons » et de trouver la réponse la plus adaptée et la plus efficace à chaque situation problématique. Au sein de ces espaces de discussion sont par exemple désignés des référents (ou « tuteurs ») selon la qualité

des rapports des acteurs avec les élèves et leurs familles et en cherchant la continuité des parcours d'accompagnement, par la stabilisation d'un référent unique pour une même fratrie, ce que l'on peut nommer le principe du meilleur interlocuteur.

GROUPE DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE (OU « CELLULE DE VEILLE »)

Il se réunit toutes les 3 semaines, porte sur les problèmes d'ordre éducatif. Il est composé du professeur référent décrochage ; de l'assistante sociale ; de l'infirmière scolaire ; du CPE ; de l'ALSES (Agent de liaison en environnement scolaire) ; du médiateur Citéo. Pour chaque élève ciblé, des « référents » sont désignés suivant la nature des problématiques (comportemental = éducateur ; social = assistance sociale etc.).

LES TUTEURS RÉFÉRENTS

Au sein de la cellule de veille, les élèves identifiés comme (potentiellement) décrocheurs et intégrant les dispositifs existants sont invités à choisir un tuteur référent parmi les professionnels du collège. Ces tuteurs peuvent être tout acteur professionnel du collège, en fonction de la meilleure qualité de relation avec les élèves (« quand ça matche »). Connus des autres acteurs, et autant que possible par les parents, les tuteurs organisent la communication entre eux et l'élève ou sa famille.

Les lieux de référence des différents acteurs (leurs bureaux, leurs salles de classe dédiées) sont accessibles, proches les uns des autres. Plus ils le sont, plus cela favorise une informalité des rapports, des discussions de couloir, des passages rapides dans le bureau. La disponibilité des uns et aux autres permet une fluidité des rapports propice à l'échange d'informations et donc à une coordination plus raisonnée et efficace

Avec l'extérieur, une interconnaissance minimale est nécessaire au partenariat entre des acteurs qui ne sont initialement pas forcés, sinon même amenés à être en contact dans le travail. Il faut soit qu'un rapport existe au préalable, soit que le premier pas soit effectué, qu'une main soit tendue. Cet élément est important puisque, entre deux structures, les turnover d'employés sur des postes clés peuvent signifier la détérioration, le blocage voire la fin du partenariat. C'est pourquoi il est nécessaire d'entretenir les réseaux partenariaux par le biais de rencontres régulières (ex : avec les centres sociaux, les écoles primaires).

Des rôles, espaces et pratiques d'intermédiation

La coordination et la communication entre les acteurs sont favorisées par des espaces et des rôles intermédiaires mis en place à différents niveaux : entre le quartier, les familles d'un côté, et le collège de l'autre (ALSES, Agent de liaison Écolefamilles-quartier, Agent de Prévention Sécurité) ; entre le collège et les acteurs du secteur social et médico-social (UTPAS, CMP, DRE etc.) ; entre le collège et l'Éducation nationale (IPR référent) ; entre le collège et les établissements primaires et les lycées (les réunions de réseau REP+, les projets avec des établissements).

La connaissance que chaque acteur a des missions et moyens des autres acteurs, souvent favorisée par l'interconnaissance relative, mais également par les informations échangées dans le cadre d'espaces de réunion formalisées (les « journées REP+ ») ou de contacts informels plus ou moins fortuits, facilite les ponts entre les différents acteurs, à l'intérieur comme avec l'extérieur du collège, la prise et la communication d'informations sur les élèves, et de conseils pour arriver aux réponses les mieux adaptées. Beaucoup d'acteurs ont mentionné ces contacts courts et réguliers avec d'autres structures, ces relais qu'ils sont amenés à faire entre les familles et certains acteurs : lorsqu'un élève s'ennuie, l'assistante sociale lui présente les activités proposées par l'Association d'éducation et de prévention ou le centre social ; lorsqu'un élève semble exposé à des risques dans son foyer, les différents acteurs signalent la situation à l'UTPAS (Unité territoriale de prévention et d'action sociale du Département) ; lorsqu'un élève montre des troubles cognitifs, les enseignants donnent aux parents les démarches à faire pour qu'il soit pris en charge par une orthophoniste etc.

Certains acteurs de l'action sociale sont partenaires du collège à tel point que leur présence et leur intervention quotidiennes font qu'ils se confondent à des acteurs internes (Agent de liaison sociale en environnement scolaire, Agent de liaison École-familles-quartier, médiateur Citéo). Leur rôle vise à entrer en contact avec les élèves et familles les moins accessibles, de créer avec eux une relation propice à l'adhésion et aux apprentissages sans les obliger, ce que d'autres acteurs internes, notamment certains enseignants, tentent de faire à leur niveau.

Les différentes voies empruntées pour ce faire sont de chercher à susciter l'intérêt des élèves par des propositions d'activités alternatives et d'« aller dans leur sens », en donnant un écho positif et compréhensif à leurs sentiments d'injustice exprimés ou en montrant de l'intérêt pour ce qui les intéresse ; en proposant de l'aide aux élèves ou aux parents en demande ; en créant de la réciprocité ou de l'horizontalité dans le rapport entre adulte et élève, et entre acteurs du collège et familles ; en passant par des acteurs déjà inscrits dans les réseaux des familles et du quartier, notamment les acteurs associatifs du secteur social. L'informalité peut encore être un levier pour entrer en contact avec un élève ou sa famille. Des outils très concrets permettent sinon d'établir un contact, notamment avec les familles, comme maîtriser la langue parlée dans le foyer (c'est le cas avéré d'une seule personne interrogée).

LE SERVICE D'ACCUEIL DES COLLÉGIENS EXCLUS (SACE)

Lorsque des élèves sont exclus temporairement, certains sont envoyés dans les locaux de l'Association d'éducation et de prévention (« en inclusion ») pour passer la journée avec les éducateurs spécialisés plutôt que de passer l'exclusion dans la famille (ce qui n'arrange pas certains parents qui travaillent). Le plus souvent, les CPE envoient dans le SACE les jeunes dont ils jugent qu'ils ont besoin d'accompagnement. Les éducateurs y organisent des « ateliers de remédiation », des discussions avec explications sur les sanctions, sur ce que le jeune veut faire plus tard, à quoi sert le collège etc. toujours en s'adaptant aux raisons de l'exclusion : parfois des violences envers d'autres élèves, des insultes envers toutes les professeurs femmes etc. Il s'agit alors de les faire réfléchir à leurs actes. Ces prises en charge SACE durent de 2 à 5 jours, mais souvent « on les revoit », parce que sur un temps si court, « les jeunes nous écoutent, ils comprennent ce qu'on dit mais il faut souvent plus de temps pour obtenir des changements de comportements ». Dans le SACE, les éducateurs interviennent surtout par des discussions, parfois avec des supports comme des questionnaires. Deux professeurs interviennent aussi dans le SACE sur 2 matinées. Ils proposent aussi un atelier sportif et un atelier d'expression corporelle.



En ce qui concerne la communication avec les parents et familles concernant les problèmes de comportements ou troubles des élèves au collège, différentes pratiques sont mises en œuvre: certains contactent tout de suite les parents-familles lorsqu'un problème est constaté, par le biais de certains outils comme le téléphone ou les SMS (projet d'un Espace Numérique de Travail et d'une application pour Smartphone); face au décrochage ou lorsque des familles sont difficiles à joindre, certains acteurs visitent à domicile; puis, certains acteurs disent « commencer par ce qui va bien... » pour finir par évoquer les problèmes, alors que d'autres parlent directement du problème, au téléphone, avec l'élève en face, demandant aux parents de venir immédiatement. À ce niveau, le principe du meilleur interlocuteur, celui avec lequel l'élève et la famille ont le plus de liens et les meilleurs liens, attaché au principe des tuteurs référents est un outil important.

Des démarches sont mises en œuvre pour rendre les familles actrices de la scolarité de leurs enfants. Souvent se pose le problème de la disponibilité et de la mobilisation des familles dans la scolarité de leurs enfants. Si certaines familles sont « aidantes » et mobilisées, d'autres familles le sont moins voire ont quelque chose à voir avec les troubles des élèves et sont fuyantes de ce fait. Souvent, les mesures mises en place pour les élèves par les acteurs du collège fonctionnent parce que les familles sont mobilisées et assurent une continuité dans le cadre privé- même si parfois, notamment lorsque les acteurs estiment que l'intervention de la famille n'aiderait en rien, il peut y avoir un intérêt à la garder plutôt à distance

ou à chercher à intervenir avant qu'une situation n'exige que celle-ci soit informée. Une démarche est de familiariser les parents avec le collège, pour qu'ils se sentent bienvenus et qu'ils puissent y intervenir : dans les réunions avec les enseignants, dans le bureau du principal adjoint lorsqu'un élève a eu un comportement incorrect, mais aussi dans d'autres circonstances plus exceptionnelles, comme cette mère qui a été invitée à intervenir dans la classe de son fils auprès des autres élèves. L'objectif est alors d'effacer la frontière entre les familles et le collège pour leur permettre d'investir celui-ci et la scolarité de leurs enfants.

Les acteurs de l'action sociale partenaires de l'Éducation nationale, interviennent souvent au collège dans le cadre d'emplois aux financements instables, ce qui a des conséquences sur leur capacité à se coordonner avec les acteurs du collège, sur la qualité du partenariat : les structures associatives de proximité voient leurs financements diminuer et s'annualiser, le poids de l'injonction à rendre des comptes peser de plus en plus, le travail administratif prendre le pas sur le travail de terrain. En ce qui concerne le DRE, les financements à durée déterminée conduisent à un fort turn-over, même si des postes ont été pérennisés il y a peu ; les établissements scolaires eux-mêmes ont pâti de la suppression des contrats aidés, notamment en ce qui concerne leur capacité à travailler en partenariat.

LE DRE (DISPOSITIF DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE)

Il cible les 2-16 ans, sur le principe de la libre adhésion, est mis en place dans le cadre du contrat de ville et piloté par la Ville. Le partenaire principal est l'éducation nationale, mais d'autres acteurs repèrent également certains enfants potentiellement bénéficiaires, comme les centres sociaux, le Centre médico-psychologique (CMP), les clubs de prévention, l'UTPAS. Le DRE consiste à proposer un accompagnement de l'enfant et sa famille. Il répond à certains problèmes : difficultés sociales, psychologiques, de santé, d'accès aux droits, éducatifs. S'il y a un motif premier d'orientation, d'autres difficultés apparaissent au fur et à mesure de la démarche. Le DRE est « un coup de pouce », il ne vise pas un suivi de longue durée, il vient au moment où un problème apparaît. Il intervient par ses propres employées, ou en faisant le relais avec d'autres. Il se décompose en : accompagnement socio-éducatif ; accompagnement psychologique; ateliers semi-collectifs.

Un enjeu est la continuité des parcours scolaires entre l'école primaire, le collège et le lycée, et donc les ponts existant entre les différents établissements. Ce partenariat est notamment traité dans le cadre du contrat de réseau REP+. L'objectif est de faciliter les transitions, notamment en amenant le collège en primaire ou au lycée, notamment des enseignants avec ou sans leur classe, par différents projets. Pour certains acteurs, ces partenariats, notamment entre le collège et les lycées du secteur, ne sont pas satisfaisants, soit parce qu'ils sont trop pauvres, soit parce que les engagements ne sont pas tenus.

L'engagement des acteurs

Globalement, il semble que la bonne coordination autour de la réussite éducative des élèves soit rendue possible par l'engagement des différents acteurs intervenant auprès des élèves. La mobilisation des parents eux-mêmes vient d'être évoquée. À leur niveau, se pose la question de l'ajustement entre le travail éducatif qu'ils font dans le foyer et celui effectué par les acteurs au collège, qu'il s'agisse de sanctions et gratifications pour des mauvais ou bons comportements, d'un manque d'intérêt ou d'une forte pression sur les résultats des élèves etc. Une attention est aussi portée à associer les familles à la formulation de sanctions et de solutions adaptées aux comportements incorrects des élèves (par des convocations de dernière minute, des cahiers de suivi par exemple).

En ce qui concerne les acteurs de la réussite éducative, les personnes interrogées donnent à voir un engagement important, un volontarisme qui les amène à faire plus que ce que leur fonction ne leur demande de faire. L'investissement se mesure en temps, mais aussi à un niveau psychologique. En effet, une hypothèse est que ce qui pousse ces acteurs à s'investir ensemble dans des rapports professionnels et pédagogiques nouveaux, personnalisés et cherchant à franchir les frontières entre leur matière ou activité, le collège, les élèves et leurs familles, c'est d'abord et avant tout leur volonté de trouver du sens à ce qu'ils font au quotidien. Or, face à une population sur laquelle pèse les déterminismes sociaux les plus lourds, vouloir la réussite et avoir le sentiment de faire réussir les élèves ne sont possibles qu'au prix d'un surinvestissement, d'un changement de pratiques et d'objectifs. L'hypothèse est qu'à l'inverse, les acteurs s'exposent à une souffrance produite au quotidien par les comportements irrespectueux et désajustés des élèves, mais aussi à l'échelle des parcours par leurs échecs réguliers et répétés. Mais la



souffrance peut aussi émerger par le sur engagement des acteurs. Celui-ci comporte des risques psychosociaux et produit souvent, en usant les acteurs, des défections (mutations). Ce qu'il est peut-être pertinent de nommer une « injonction diffuse » à l'innovation et à la coordination, induite par la valorisation et l'incitation provenant de la direction et d'autres acteurs, peut ajouter à ces souffrances et limiter la capacité des acteurs à s'engager.

LA RÉCEPTION PAR LES ÉLÈVES ET LES FAMILLES

La question de la réception des actions et de la coordination des acteurs autour de la réussite des élèves recouvre les conséquences ou résultats à la fois objectifs et subjectifs que celles-ci ont eu sur les élèves et leurs parcours, mais aussi sur les familles. À partir des entretiens avec les acteurs de la réussite éducative et avec les bénéficiaires, plusieurs éléments peuvent être apportés à ce niveau. On distinguera ici les résultats et effets escomptés, renvoyant aux objectifs éducatifs étayés plus haut, de ceux plus indirects ou collatéraux.

Des remarques préalables sont nécessaires

Dans les démarches adaptées aux situations des élèves, deux voies se dessinent : des démarches viennent soutenir des élèves ayant moins de difficultés que les autres, une meilleure appétence scolaire, mais ne trouvant pas dans les activités scolaires classiques de manières de valoriser cette appétence ; d'autres démarches sont destinées aux élèves à faible appétence scolaire, en difficultés accumulées et risquant de chuter.

Pour la plupart des « bénéficiaires » interrogés, il s'agit de cas d'élèves aux parents plutôt « aidants » et mobilisés dans la scolarité de leurs enfants, demandeurs d'être associés aux décisions et mesures mises en place par le collège. Un biais de l'échantillonnage est la quasi invisibilisation des situations de parents peu mobilisés voire ayant un rapport direct avec les difficultés rencontrées par leurs enfants au collège.

Résultats ou effets escomptés

Globalement, les élèves se sentent « en réussite » et sont vus comme tels par les acteurs lorsqu'ils vont en cours, obtiennent des certifications, construisent un parcours d'orientation adapté aux aptitudes et aux appétences et s'y tiennent, intègrent une formation ou obtiennent un emploi à la clef, lorsqu'ils sont fiers d'eux-mêmes et de ce qu'ils font, qu'ils s'épanouissent et sont bien dans leur peau. Ceux qui sont intégrés à des dispositifs spécialisés ne semblent pas pâtir d'une quelconque stigmatisation par les autres élèves, mais se sentent intégrés et légitimes. Les parents et élèves mentionnent souvent les différentes manières par lesquelles les acteurs, notamment la direction du collège, valorisent les réussites des élèves, en les félicitant, en leur donnant de la reconnaissance.

Une bonne orientation n'est pas la « meilleure » possible mais une orientation qui correspond à ce que les élèves aiment faire, un domaine dans lequel ils s'épanouissent. À l'inverse, il apparaît à la fois important de faire entrevoir à certains (et surtout certaines) élèves les possibilités qui s'ouvrent à eux qu'ils n'auraient pas envisagées, et à d'autres de formuler des vœux raisonnables quant à leurs aptitudes et appétences. L'orientation fait l'objet de plusieurs réunions entre le professeur principal, l'élève et ses parents afin d'identifier les chemins correspondant au mieux aux compétences et appétences des élèves.

Les réussites concernent aussi la normalisation et la pacification des comportements des élèves, leur intégration au système scolaire, le fait d'être parvenu à les détourner des comportements déviants, l'intégration à la vie sociale : cette dimension civique s'opère notamment à travers l'intégration par les élèves des figures d'autorité et des règles auxquelles ils doivent se conformer (notamment, dans l'échantillon des situations individuelles étudiées, par la peur de la sanction).

Certaines barrières à l'épanouissement, imposées aux filles par une socialisation genrée, sont levées ou atténuées. Certains acteurs sont parvenus à les pousser à s'assurer une certaine autonomie et une certaine liberté de choix pour l'avenir.

Résultats et effets indirects ou collatéraux

Les élèves s'épanouissent à travers certaines relations privilégiées ou certaines activités spécifiques (foot, théâtre). Une meilleure adhésion aux apprentissages est rendue possible lorsque la relation pédagogique est moins descendante, que les cours sont plus « participatifs ». Il est courant que l'attachement aux acteurs de la réussite des élèves dure après que les élèves aient quitté le collège. Le problème est que, passés au lycée, les élèves sont confrontés à des relations pédagogiques beaucoup plus dépersonnalisées et descendantes.

Les élèves interrogés parlent d'un encadrement bienveillant, juste, les acteurs sont à leur écoute. Si certains enseignants « crient », d'autres enseignants, et d'autres acteurs, créent les conditions d'un échange calme et équilibré, constructif. Ils apprécient de ne pas être sans cesse menacés de sanction.

Les parents interrogés (des parents plutôt « aidants ») louent le travail de l'équipe pédagogique, enseignants, principal adjoint, personnels de vie scolaire qui les informent à chaque problème survenu, qui les invitent et accueillent au collège, qui les associent à la formulation de sanctions et de solutions adaptées.

Certains comportements violents d'élèves sont l'expression de sentiments d'injustice ou de discrimination. Ces sentiments trouvent une reconnaissance par certains acteurs dans certains espaces ou interactions informelles. Néanmoins, cette reconnaissance est toujours subordonnée à l'impératif de se plier aux normes de comportement sans explication autre que la prégnance de cet impératif.

Les élèves sont tiraillés entre une volonté de se conformer et de réussir, et une appétence à intégrer des dynamiques collectives moins propices au travail scolaire. Ils aiment autant « faire rire la galerie » ou « traîner dans les couloirs » que se voir féliciter pour leurs réussites scolaires.

Les élèves valorisent la relation pédagogique plus personnalisée favorisée par les dispositifs spécialisés comme l'ULIS, la classe-relais, l'UPEAA, la SEGPA. Ces dispositifs permettent une meilleure disponibilité des enseignants, et le fait d'être principalement avec un enseignant, comme en primaire, rassure et met dans de bonnes dispositions les élèves. Un élève interrogé a regretté de devoir quitter la classe-relais, dans laquelle il trouvait qu'il progressait plus vite.

Les élèves ne maîtrisent pas bien l'évaluation par les compétences : lorsqu'ils parlent de leurs résultats, ils donnent des fourchettes de notes (« 11-12 »), qui leur sont données par leurs enseignants.

CLASSE-RELAIS

Coordonnée par un professeur des écoles et une assistante sociale, elle est un dispositif d'adaptation du rythme et du contenu scolaires à la situation de l'élève, d'une individualisation ou personnalisation, un « dispositif de remédiation » qui consiste, par un contrat passé entre l'élève, ses parents et le collège, à aménager l'emploi du temps et assortir la présence au collège de stages de découverte professionnelle. Le but en est la réintégration, après un nombre de semaines divers, aux rythmes normaux, en ayant travaillé l'appétence scolaire, la relation pédagogique, les codes scolaires et la discipline.

CONCLUSION

Cette étude a été réalisée avec comme objectif de mettre en évidence les modalités de la coordination des acteurs pour permettre la réussite des élèves au collège Albert Samain afin de les valoriser et de dégager les pratiques transférables ou reproductibles ailleurs.

Les premières présentations des résultats du travail en mai et juin 2018, dans le cadre du Dispositif de Réussite Educative roubaisien, auprès de la Direction Académique des Services de l'Education Nationale et auprès des professionnels du collège Samain interrogés pour réaliser ce travail nous permettent d'affirmer que la question n'est pas celle du transfert de savoir-faire qui existent aussi dans et autour d'autres collèges en REP mais qu'il s'agit d'identifier, grâce à l'analyse d'un exemple, celui du collège Albert Samain, les conditions qui permettent la bonne articulation des acteurs qui favorisent la réussite éducative des élèves.

Cette étude permet ainsi, sur la base d'un exemple de collège où la coordination des acteurs se déroule dans de bonnes conditions et a produit des effets positifs et mesurables, d'identifier plusieurs éléments favorables à développer et à entretenir dans et autour des collèges des quartiers défavorisés :

- > l'impulsion par la direction du collège est un élément indispensable ;
- > le partage de valeurs par les professionnels permet que cette impulsion produise des initiatives et des comportements allant dans un même sens ;
-) l'aménagement de lieux et de temps de partage entre professionnels afin de favoriser les échanges et le travail dans une même direction ;
- > la pérennisation des actions à travers les postes des personnes qui les portent et leur financement et à travers les partenariats et conventions passées avec d'autres institutions ou organismes :
- > le maintien constant d'un questionnement autour de la coordination des acteurs : car rien n'est jamais acquis dans des situations où les difficultés sont importantes et où les acteurs changent.



ANNEXE : LISTE DES ENTRETIENS EFFECTUÉS

VOLET « BÉNÉFICIAIRES DES ACTIONS »

	Initiales des noms et prénoms	Date de l'entretien	Niveau et établissement actuels	Dispositifs liés
1	В. К.	31/01/18 à 9h	2 ^{nde} EPS 5 H Vandermeersch Roubaix	Classe foot
2	L. Z.	09/02/18 à 16h	Lycée Jean Moulin 2 ^{nde}	DRE Diététicienne
3	P. C.	26/03/18 à 9h	3 ^e Collège A. Samain	ULIS (intégré au maximum)
4	S. T.	28/03/18 à 9h	3º Collège Boris Vian à Croix (a quitté le collège Samain après un déménage- ment cette année scolaire)	DRE, boxe, tutorat, mesure AEM (assistante éducative en milieu ouvert)
5	L.	16/03/18 à 10h	3 ^e Collège A. Samain	ULIS
6	N.	23/03/18 à 15h30	3 ^e Collège A. Samain	Classe-relais, cahier de suivi
7	M. V., père de J.	23/03/18 à 16h	3 ^e Collège A. Samain	Réunions d'orientation
8	C. et sa mère	15/03/18 à 9h	3 ^e Collège A. Samain	AS foot, inclusion AEP

VOLET « ACTEURS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE »

V O LL I	"ACTEORS DE LA REUSSITE EDUCATIVE "		
	Fonction	Date de l'entretien	Dispositifs liés
1	Principal adjoint et Principale du collège A. Samain	22/01/18 à 9h	
2	Infirmière scolaire	09/02/18 à 12h30	
3	Conseiller principale d'éducation et professeur d'espagnol- référent décrochage scolaire	19/01/18 à 13h30	ateliers DRE
4	Professeur d'histoire-géographie	16/02/18 à 10h	Sur l'innovation pédagogique : Fablab, préfet des études
5	Intervenant sur l'innovation pédagogique et le numérique	23/02/18 à 14h	Atelier numérique (Fablab)
6	Professeur de SVT, coordonnateur classes de 3 ^e , responsable du numérique dans le collège	20/02/18 à 15h30	Projet citoyen ; évaluation par les compétences
7	Inspecteur d'académie- Inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) référente de l'établissement	09/02/18 à 14h	
8	Intervenant Citéo	14/03/18 à 10h	Médiation par les pairs
9	Actuel agent de liaison sociale en environnement scolaire (ALSES) et ancienne ALSES	28/02/18 à 14h	SACE et dispositifs d'inclusion
10	Agent de prévention et de sécurité (AEP)	19/01/18 à 15h45	
11	Directeur de l'école Gambetta	31/01/18 à 10h30	
12	Travailleuse sociale du DRE, référente du secteur Samain- coordonatrice du DRE et psychologue DRE du secteur Nord	21/02/18 à 9h30	DRE
13	Directrice du centre social et poste liaison école famille quartier	13/02/18 à 9h30	Poste liaison école-famille-quartier
14	Éducateurs de la classe foot et de la section sportive escalade	23/01/18 à 10h	Classe foot
15	Référente de la classe ULIS	13/02/18 à 8h	Classe ULIS (Unité locale d'inclusion scolaire)
16	Professeur de français- ancienne référente primo arrivant et de l'UPEAA	Entretien téléphonique 21/02/18 à 16h45	UPEAA (Unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants)
17	Assistante sociale du collège	15/03/18 à 10h	





Centre Europe Azur 323 Avenue du Président Hoover 59000 LILLE

+33 (0)3 20 63 33 50 agence@adu-lille-metropole.org www.adu-lille-metropole.org





