

Inspection générale de l'éducation nationale

# L'évaluation des retombées des actions partenariales et innovantes sur la maîtrise de la langue

Rapport à

monsieur le ministre de l'éducation nationale





**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE**

*Inspection générale de l'éducation nationale*

---

**L'évaluation des retombées  
des actions partenariales et innovantes  
sur la maîtrise de la langue**

**Octobre 2013**

**Patrick LAUDET  
Philippe Le GUILLOU**

**Gilles PÉTREULT  
Yannick TENNE**

*Inspecteurs généraux  
de l'éducation nationale*



## SOMMAIRE

<b>Présentation .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Des actions locales et nationales multiples et diversifiées .....</b>	<b>3</b>
1.1. La méthode d'enquête .....	3
1.2. Les caractéristiques des actions recensées .....	4
<b>2. La dynamique des partenariats .....</b>	<b>6</b>
2.1. Qui sont les partenaires de l'École ? .....	7
2.1.1. Les dispositifs nationaux.....	7
2.1.2. Les initiatives locales.....	8
2.2. Richesse de la relation partenariale.....	9
2.3. Exigence et difficultés de la relation partenariale .....	11
<b>3. La légitimité pédagogique et les retombées positives des actions partenariales.....</b>	<b>13</b>
3.1. Un regain essentiel de la motivation .....	14
3.2. Un nouveau rapport à la langue.....	16
3.3. Une nouvelle relation à l'environnement culturel et social.....	19
<b>4. L'évaluation des actions visant à la maîtrise de la langue.....</b>	<b>23</b>
4.1. Cerner les bénéfices pour les élèves.....	23
4.1.1. Une perspective commune : de l'acquisition des compétences au développement individuel .....	24
4.1.2. Des visées spécifiques.....	26
4.2. Apprécier les retombées sur le fonctionnement pédagogique.....	30
4.3. Concevoir une évaluation adaptée.....	32
<b>5. Les conditions d'une mise en œuvre optimale .....</b>	<b>34</b>
5.1. Le partenariat.....	34
5.2. L'investissement des équipes pédagogiques .....	36
5.3. Le rôle de l'encadrement de proximité.....	37
5.3.1. Dans le premier degré.....	37
5.3.2. Dans le second degré.....	38

5.4.	Le recours à d'autres expertises et à d'autres soutiens.....	38
5.5.	Une évaluation pertinente et accordée à la spécificité des dispositifs.....	39
5.6.	Une cartographie des actions.....	40
<b>Conclusion et préconisations .....</b>		<b>41</b>
<b>Annexes .....</b>		<b>45</b>

## Présentation

Action, partenariat, innovation, maîtrise de la langue, retombées : ces termes rassemblés renvoient à une constellation de réalités offertes aux élèves de bien des écoles et établissements scolaires français.

L'action partenariale vient, pour une durée limitée, remplacer ou compléter des temps de classe conçus selon des programmes d'enseignement définis ; elle suppose ainsi des modes d'organisation spécifiques qui demandent en général de s'écarter du schéma hebdomadaire habituel. Dans la mesure où ces actions mobilisent un temps de scolarité dû à tout élève, il importe d'apprécier leur utilité au regard des missions dévolues à l'éducation nationale. Ces actions parasitent-elles le temps scolaire ordinaire, l'enrichissent-elles ? Comment ? De quoi ? Permettent-elles en particulier un gain sensible dans l'amélioration de la maîtrise de la langue ?

Ces temps d'activité scolaire s'appuient le plus souvent sur des partenariats qui peuvent être définis comme une mobilisation de ressources, d'équipements ou de compétences spécifiques fournis par une association, une instance ou un organisme externes à l'enseignement afin d'intervenir de façon coordonnée dans le cadre d'une compétence dévolue à l'éducation nationale. Les partenaires peuvent tout à la fois répondre à des sollicitations locales ou proposer leur contribution, l'intervention en milieu scolaire correspondant dans certaines situations à l'une de leurs missions. Dans tous les cas, la mobilisation de ces ressources complémentaires à celles qui sont habituellement fournies par l'État et les collectivités territoriales dans les écoles et établissements modifie le contexte de la classe et a un effet direct sur l'enseignement dispensé, que ce soit en terme d'informations et de connaissances apportées, de méthode de travail employée ou de type d'activités conduites par les élèves, ou encore en terme de relation entre élèves et enseignants. Ces actions partenariales bénéficient, en outre, du dynamisme des politiques académiques pour susciter et accompagner l'innovation. À un moment où le système éducatif semble stagner dans ses résultats, des pratiques nouvelles, et notamment partenariales, peuvent donc être porteuses de progrès pour les élèves.

La maîtrise de la langue, objectif clairement affirmé pour tous nos élèves depuis longtemps dans le premier degré<sup>1</sup>, dépasse les limites strictes des contenus d'enseignement du français pour mettre l'accent sur les compétences des élèves et, au-delà du système éducatif, sur celles des jeunes et des adultes dans l'usage de la langue en situation. Le rapport entre les composantes permettant d'accéder à une maîtrise de la langue effective s'est clarifié depuis l'introduction du socle commun de connaissances et compétences en 2005 qui porte en premier lieu sur la maîtrise de la langue et qui a permis l'élaboration d'outils pour faciliter la relation entre contenus d'enseignement et compétences. Parallèlement, l'apparition de la notion de prévention de l'illettrisme dans la politique nationale dès 1985<sup>2</sup>, mise en œuvre dès le premier degré et mobilisant des partenaires notamment associatifs<sup>3</sup>, ainsi que la notion de

---

<sup>1</sup> Cf. la brochure *La maîtrise de la langue à l'école* publiée par la direction des écoles au CNDP en 1992.

<sup>2</sup> Cf. aussi depuis, la conférence de presse du ministre de l'éducation nationale Luc Ferry, le 23 mai 2002.

<sup>3</sup> Cf. Discours du ministre de l'éducation nationale Luc Chatel au salon du livre le 29 mars 2010.

littératie portée au niveau européen<sup>4</sup> renforcent la responsabilité du système éducatif pour assurer, par la maîtrise de la langue, une meilleure participation à la vie de la société et l'accès à l'exercice d'une profession. Sortir la langue et sa pratique réfléchie du seul cours de français où elle garde toute sa place cependant, aider les élèves à ne pas la réduire à un ensemble de codes coercitifs à l'exigence desquels il faut se hisser, que la dictée ou le contrôle de grammaire sanctionnent, tel est l'enjeu plus ou moins central de la plupart des actions partenariales. Toutes n'ont pas la langue comme visée essentielle, mais toutes en ont le souci. La question de la maîtrise de la langue n'est ainsi quasiment jamais absente dans des actions conduites notamment dans le domaine culturel ; celui-ci, on le sait, a été ces dernières années l'objet de nombreuses politiques volontaristes, coordonnées au niveau interministériel, et les pratiques restent vivaces dans les écoles et établissements que ce soit à travers des séjours d'artistes, des classes à projet, des relations avec des lieux culturels. Les sciences peuvent aussi être mobilisées sur cette question. La maîtrise de la langue constituant un objectif de tout premier plan pour la réussite des élèves, cette priorité apparaît également dans des politiques à dominante sociale, notamment au titre de la politique de la ville, avec l'attribution de crédits facilitant la pratique de la langue par l'ouverture culturelle ou le financement de projets d'accompagnement scolaire qui sont souvent ciblés sur la lecture et parfois sur le langage.

S'il importe aujourd'hui d'apprécier pédagogiquement les bénéfices de ces multiples actions partenariales, d'en interroger le foisonnement et s'il est légitime de chercher à en évaluer en particulier les retombées sur la maîtrise de la langue, une difficulté cependant surgit d'emblée. Chaque action, singulière, a en propre ses vertus ou ses limites. Il s'agirait alors, ce qui ne saurait être l'objet de ce rapport, de les évaluer toutes ou, de façon aléatoire, de les évaluer en partie. Même si l'idée que la maîtrise d'une langue ne se mesure pas seulement au nombre de fautes qu'on ne fera plus en dictée, l'appréciation des retombées des actions partenariales sur cette maîtrise est difficilement mesurable avec l'exactitude que permettraient des comparaisons quasi scientifiques de classes, sur la durée, selon qu'elles bénéficient ou non de ce type d'actions. Pour avoir du sens et tendre paradoxalement au plus exact, l'évaluation se doit donc d'être plus globale, essentiellement qualitative et de procéder par d'autres voies dans les conditions et contraintes de temps et de moyens d'un tel rapport.

En matière d'évaluation des actions partenariales et innovantes liées à la maîtrise de la langue, les retombées sont d'abord à apprécier en se centrant sur les élèves avec leurs résultats scolaires autant que possible, mais aussi, conformément à l'esprit du socle de connaissances et de compétences, en considérant largement la mise en œuvre ou l'apport de compétences spécifiques au cours de l'action, ou bien en cherchant à cerner leur intérêt pour des pratiques sociales et culturelles mobilisant la langue, voire même en s'attachant à apprécier une évolution plus globale de l'élève en tant que personne. Peut-on évaluer une langue, sa « maîtrise » *in abstracto*, sans la relier toujours à ceux qui la parlent, la vivent, se comportent avec elle et par son truchement. La mise en place des actions partenariales a par ailleurs des conséquences majeures sur la mobilisation d'enseignants ou d'équipes, sur la façon de considérer le métier de professeur, sur les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que sur le fonctionnement de l'établissement ou de l'école et sur sa relation avec son

---

<sup>4</sup> Cf. *European Union High Level Group of Experts on Literacy*. Final report. European Commission, September 2012. [http://ec.europa.eu/education/literacy/resources/final-report/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/literacy/resources/final-report/index_en.htm)

environnement. L'image ou le développement des partenaires impliqués sont également à considérer. L'évaluation des retombées sur la maîtrise de la langue ne se référera ainsi pas tant à l'atteinte d'objectifs précis en matière de savoirs linguistiques, difficiles à mesurer dans le cadre d'un tel rapport, qu'aux effets plus globaux d'une action pour l'ensemble des parties prenantes, en les articulant constamment à l'objectif aujourd'hui central de la maîtrise de la langue, qui en constituera le fil rouge.

Ce thème de travail fait enfin apparaître la complexité des relations entre l'échelon local, les autorités académiques et le niveau national, du fait du nombre de politiques sectorielles qui peuvent être mobilisées sur la thématique de la maîtrise de la langue, du fait du va-et-vient entre le local et l'autorité académique ou centrale qu'implique l'idée d'innovation, également du fait de relations partenariales construites en fonction de ressources, de bonnes volontés et de relations essentiellement locales, tandis qu'interfèrent aussi les conceptions présidant à l'élaboration et à la mise en œuvre des actions.

Quelle démarche dès lors pour évaluer au mieux "les retombées sur la maîtrise de la langue des actions partenariales et innovantes" ? Peut-on parvenir à mieux apprécier, derrière le foisonnement impressionnant des actions et leur diversité, quelques lignes de force majeures, quelques vertus pédagogiques clairement repérables. Quels bénéfices, au final, sur l'amélioration de la maîtrise de la langue auprès de nos élèves ? Ce rapport tente de répondre à ces questions.

## **1. Des actions locales et nationales multiples et diversifiées**

### **1.1. La méthode d'enquête**

La méthode retenue pour conduire ce travail privilégie l'analyse d'actions considérées comme étant les plus efficaces en matière de maîtrise de la langue.

Dans un premier temps, une enquête a été conduite en direction de toutes les académies pour les inviter à identifier six actions partenariales et innovantes sur la maîtrise de la langue qui sont « considérées comme les plus intéressantes et les plus efficaces, quel que soit leur niveau d'initiative » et à renseigner une fiche descriptive détaillée pour chacune d'elles. 22 académies ont ainsi signalé 122 actions<sup>5</sup>.

Dans un second temps, des visites complémentaires ont été conduites dans huit de ces académies<sup>6</sup>. Des rencontres avec les principaux responsables académiques concernés par des actions relevant de la maîtrise de la langue ont été organisées. Par ailleurs, l'observation de deux actions parmi celles qui avaient été identifiées par l'académie a été conduite, de façon directe à chaque fois que son déroulement le permettait ; des entretiens avec les principaux acteurs concernés – enseignants, directeurs, chefs d'établissement, inspecteurs, partenaires, organisateurs, animateurs – ont complété ces observations.

---

<sup>5</sup> L'exploitation de l'enquête porte sur 120 actions, deux fiches n'étant pas suffisamment complètes pour être intégrées à ce travail d'analyse.

<sup>6</sup> La liste des académies concernées figure en annexe 1.

Le sujet de l'enquête se situe à la croisée de plusieurs dossiers suivis au ministère et dans les services déconcentrés. La demande concernait donc différents services et les réponses obtenues à l'enquête dépendent en partie du mode de diffusion adopté dans l'académie ; certaines ont seulement mentionné des actions concernant le second degré, voire des opérations centrées sur les missions spécifiques d'un conseiller au sein d'un service du rectorat. D'autres ont recherché une répartition géographique entre départements ainsi qu'entre le premier et le second degré. Le classement des actions a été trop peu souvent effectué pour constituer un critère valide tandis que les documents demandés sur la politique conduite en matière de partenariats innovants sur la maîtrise de la langue sont restés le fait d'une petite minorité d'académies. Pour la plupart des académies, ce sont les délégués académiques à l'action culturelle (DAAC) ou bien les correspondants académiques recherche, développement, innovation, expérimentation (CARDIE) qui ont permis l'identification des actions.

## 1.2. Les caractéristiques des actions recensées

Les descriptions effectuées par les académies permettent d'identifier quelques grandes caractéristiques relatives au fonctionnement des actions, que ce soit en termes d'initiative et de responsables, en termes de niveaux d'enseignement engagés, de nombre d'enseignants et d'élèves impliqués, ou encore de durée consacrée par les élèves à ces actions. La date de mise en place des actions permet également d'apprécier leur continuité.

Un des **niveaux d'initiative** le plus fréquemment identifiés est celui de l'académie qui représente près d'un tiers des mentions (31 %). La responsabilité des actions se répartit ici de façon presque équivalente entre tout d'abord les corps d'inspection du second degré – impliquant très majoritairement des inspecteurs de lettres, ensuite les délégations du rectorat, avec quelques CARDIE, mais le plus souvent les DAAC – et enfin les directeurs académiques des services départementaux (DASEN), en particulier pour les actions touchant le premier degré.

Les actions initiées par les **circonscriptions** ou les **établissements**, niveaux privilégiés pour l'animation pédagogique institutionnelle dans le premier et le second degré, constituent une catégorie d'importance équivalente (39 actions soit 32,5 %). Les circonscriptions sont moins représentées que les établissements du second degré sachant que, parmi ceux-ci, les collèges sont majoritaires. Les propositions venant d'écoles sont extrêmement rares, ceci pouvant s'expliquer par une faible propension à faire connaître les actions, par l'existence de ressources propres en général très limitées ou bien qui, si elles interviennent dans une école, sont gérées par la circonscription. Dans ces actions conduites au niveau local, pour le premier degré ce sont essentiellement les inspecteurs, ainsi que quelquefois des conseillers pédagogiques, qui conduisent le travail alors que dans le second degré ce sont les professeurs qui portent très majoritairement les initiatives.

Les instances intervenant sur un **territoire** défini se retrouvent également, que ce soit dans l'organisation d'actions engagées au titre de l'éducation prioritaire ou de la réussite éducative (19 actions), ou bien dans des dispositifs issus de partenariats locaux autour d'événements, de ressources ou de structures culturelles par exemple (16 actions).

Si plusieurs actions réalisées au niveau **national** avec l'appui du ministère de l'éducation nationale ont été mentionnées, comme le *Goncourt des Lycéens*, le *Concours des dix mots de la langue française*, la *Semaine de la presse à l'école*, le *Printemps des poètes*, *Lire et faire lire* ou les *Réseaux des observatoires locaux de la lecture*, la plupart des dispositifs identifiés restent d'initiative locale.

La majorité des actions (56 %) s'adresse à un seul **niveau d'enseignement**. L'essentiel se concentre sur l'élémentaire (25 actions) et le collège (21 actions) qui représentent le cœur du travail en matière de maîtrise de la langue ; les autres actions se répartissant entre la maternelle (7), les lycées généraux (5) et professionnels (4) ainsi qu'un EREA et une action liée aux *Journées défense et citoyenneté*. Lorsque deux niveaux d'enseignement sont concernés (28 %, soit autant de niveaux que pour les actions touchant un seul niveau), ces derniers sont presque toujours contigus<sup>7</sup> ; l'enseignement primaire et la relation école-collège sont largement représentés et peu d'actions concernent les lycées<sup>8</sup>. Les liens entre les structures peuvent être forts dans le cas de dispositifs communs à quelques écoles ou établissements, ou plus distendus lorsqu'il s'agit de participer à des actions ponctuelles, avec par exemple la pratique des concours littéraires.

Lorsque trois niveaux d'enseignement et plus sont impliqués, il s'agit essentiellement d'écoles maternelles et élémentaires avec le collège, que ce soit dans le cadre de projets locaux, de dispositifs élaborés en éducation prioritaire, ou à l'initiative de la circonscription. Outre quelques actions locales ou des concours s'adressant à tous les élèves de la maternelle à la terminale, on note des opérations proposées pour tout le second degré et associant le post baccalauréat ou l'enseignement agricole.

L'amplitude tant en **nombre d'enseignants** qu'en **nombre d'élèves** concernés est très importante, depuis le groupe de quelques élèves avec un intervenant, jusqu'aux opérations, souvent assez ponctuelles dans le temps et en général d'initiative académique, parfois locale, qui mobilisent plusieurs centaines d'enseignants et des milliers d'élèves<sup>9</sup>. Ces modalités conditionnent la nature du travail accompli en classe.

Les trois quarts des actions se déroulent sur le **temps scolaire** uniquement. Les **durées** vont de séances de quelques heures à des projets qui s'étendent sur plusieurs années et portent sur une partie significative du temps en classe, en général au collège. La très grande majorité des projets s'organise durant une partie de l'année scolaire à un rythme hebdomadaire qui ne dépasse pas en moyenne une heure, avec des variations qui permettent de tenir compte des temps forts auxquels les actions aboutissent souvent. La mise en place des actions demande aussi de la souplesse du point de vue de l'organisation dans le temps.

Les dates de **première mise en œuvre** montrent que les actions existant depuis plus de dix ans sont relativement peu nombreuses (18 %) ; elles sont le plus souvent liées à des

---

<sup>7</sup> Une action cependant concerne des élèves de collège qui vont travailler avec des enfants de maternelle.

<sup>8</sup> Les actions entre maternelle et élémentaire sont les plus nombreuses (13), suivies par les dispositifs qui lient école et collège (10), puis par des projets entre les deux cycles du second degré (4) ou entre lycées généraux et professionnels (4).

<sup>9</sup> Les dix actions qui mobilisent 20 classes et plus sont d'initiative académique (7) ou locale (3), ces dernières étant organisées autour d'événements du type salon du livre.

événements ou à des structures à vocation culturelle de niveau local. Il existe par ailleurs un réel dynamisme de création ou de renouvellement, puisque plus de la moitié des actions (55 %) date de trois ans ou moins. Le plan de lutte contre l'illettrisme, avec la tenue d'assises régionales, ainsi que le développement des pratiques et le recueil systématique d'informations concernant l'innovation ont très certainement contribué à cette dynamique.

## 2. La dynamique des partenariats

Dénominateur commun à toutes ces actions, le partenariat est à la fois une incontestable richesse, mais aussi une exigence majeure, parfois une difficulté, de la plupart des dispositifs innovants.

En deux décennies, une véritable révolution culturelle s'est opérée à l'École. Les enseignants n'ont plus revendiqué l'exclusivité de la responsabilité éducative et, devant les difficultés rencontrées face à de nouveaux publics, ils ont ressenti pour beaucoup le besoin d'ouvrir l'école sur l'extérieur. Une nouvelle génération de professeurs a éprouvé la nécessité de s'associer à d'autres institutions de la cité pour conduire des projets communs et enseigner « autrement ».

Parallèlement, une conscience publique accrue face aux problèmes de l'école a engagé différents acteurs de la cité à s'intéresser eux-mêmes activement à l'École. Ils ont souhaité prendre leur propre part à la responsabilité éducative, mieux perçue comme commune, appartenant désormais à tous et plus seulement aux enseignants. Les grandes institutions culturelles ont ainsi réservé une part importante et croissante de leurs actions au volet éducatif de leur mission de service public, les collectivités territoriales, engagées budgétairement dans la maintenance des établissements, ont voulu légitimement ne pas se satisfaire des seuls murs à entretenir, mais contribuer aussi à l'amélioration pédagogique et culturelle des écoles, collèges et lycées de leurs territoires. Jusqu'aux entreprises privées, qui, loin de vouloir d'abord en tirer des bénéfices purement commerciaux, ont pris leur part à une forme d'engagement collectif, voire de mobilisation citoyenne, autour de l'École.

Ainsi, un esprit de collaboration, une véritable « culture partenariale » se sont progressivement forgés au fil des années. La plupart des acteurs rencontrés en témoignent, aussi bien du côté des enseignants que des partenaires. On ne peut plus aujourd'hui « faire l'école » et former nos enfants sans une collaboration concertée, enrichie des apports conjoints. Un sentiment de gratitude réciproque souvent se fait jour : les journalistes de *La Voix du Nord*, partenaires d'une action dans l'académie de Lille, se félicitent ainsi du partenariat en souhaitant qu'il s'étende : « Que l'éducation nationale continue à ouvrir ses portes à ce type d'initiatives... ».

Les difficultés de l'École, les mutations culturelles majeures qui touchent les élèves et par conséquent affectent les pratiques pédagogiques ont de fait bénéficié à l'installation d'un nouvel état d'esprit assez communément partagé, terreau essentiel à la réussite de la plupart des projets. Désormais, la notion de « partenariat » s'est partout assez largement acclimatée, le partenariat est ainsi devenu progressivement une évidence, une ressource, une nécessité.

## 2.1. Qui sont les partenaires de l'École ?

La diversité et le foisonnement des partenaires rendent difficile l'établissement d'une cartographie précise. Compris comme une mise en relation des élèves avec des organismes extérieurs à l'éducation nationale pour des temps de travail, le partenariat met en jeu pour chaque action au moins un partenaire, et jusqu'à quatre maximum dans l'enquête sur l'identification des actions intéressantes dans les académies : dans l'ensemble, deux partenaires principaux sont souvent mentionnés pour chaque dispositif.<sup>10</sup>

Pour l'essentiel, le partenariat relève beaucoup des initiatives locales et des opportunités territoriales, sur lesquelles une visibilité nationale ou même académique précises ne sont pas toujours possibles. On peut cependant dessiner quelques grandes caractéristiques.

### 2.1.1. Les dispositifs nationaux

De grandes actions nationales engagent des partenaires clairement identifiés et plus faciles à apprécier. Des dispositifs comme le *Goncourt des Lycéens*, les *Timbrés de l'orthographe*, le *Concours des dix mots* et une bonne vingtaine d'autres (cf. annexe 4) sont ainsi inventoriés et accompagnés par différents bureaux de la DGESCO (selon la nature des actions), et pour l'essentiel, par le bureau des actions éducatives et culturelles. Parmi les partenaires majeurs, on trouve d'autres ministères que celui de l'éducation nationale (le ministère de la culture assez souvent, mais aussi celui de l'agriculture, ou des affaires étrangères, concernés par leur propre réseau éducatif). Ici, pour telle action, le ministère contractualise avec une chaîne de télévision, là avec une association de parents d'élèves, une association d'éducation (*CEMEA-Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active* ou *Ligue de l'enseignement*) ou encore avec des partenaires se consacrant particulièrement à la lecture (*Lire et faire lire*, *Agir pour l'école*). Assez souvent, on retrouve des organes de presse écrite, ou la *Maison des écrivains*, ou encore des associations culturelles engagées dans la promotion du livre ou de la lecture ; ponctuellement, quelques grandes entreprises privées, par le biais de leurs Fondations, quelques banques, quelques enseignes comme la FNAC pour le *Goncourt des lycéens*.

Ce sont des partenariats qui ont donné lieu pour la plupart à des conventions avec le MEN. D'initiative nationale, souvent soutenues par une volonté politique ou stratégique marquée, ces actions ont nationalement une valeur emblématique forte ; considérant l'enquête conduite et les réponses apportées par les académies, leur déclinaison territoriale apparaît cependant limitée, que ce soit en volume (par exemple, dans l'académie de Montpellier, une des plus impliquées pourtant, 3 classes seulement sont concernées par le *Goncourt des Lycéens*) ou en impact : elles sont peu présentes dans les 6 actions choisies par les académies, qui les mettent en œuvre sans toujours se les approprier ni en faire un élément majeur de leur politique partenariale plus locale. Elles sont aussi parfois plus difficiles à faire vivre, car préconisées « d'en haut », elles se montrent plus compliquées à articuler avec les initiatives spécifiquement académiques.

---

<sup>10</sup> 99 partenaires pour 109 actions observées.

### 2.1.2. *Les initiatives locales*

Vues du terrain, les grandes actions nationales sont un peu comme l'arbre qui cache la forêt. À l'échelle des territoires, on s'aperçoit que le partenariat, loin d'être un principe abstrait ou un précepte pédagogique en soi, est tout d'abord un effet de la vie sociale, un fruit des relations de personnes, surgi des rencontres, suscité presque naturellement par les opportunités locales, ce qui lui donne alors tout son sens et sa vitalité.

Des partenaires institutionnels majeurs apparaissent, et en premier lieu les collectivités territoriales. Une ville, une région, un conseil général, selon les axes privilégiés de leur politique culturelle et éducative, s'engageront volontiers pour soutenir tel ou tel projet. Porté par une volonté forte de la région Languedoc-Roussillon de promouvoir le livre et la lecture, le *Prix Méditerranée des Lycées*, déclinaison locale du principe du *Goncourt des Lycéens*, est ainsi un exemple emblématique de la conjugaison heureuse d'une cinquantaine de lycées et d'un choix de la Région de promouvoir spécialement la lecture et les métiers du livre (au regard des seules trois classes concernées par le *Goncourt des Lycéens*). Le réseau CRDP-CDDP est spécifiquement mentionné à plusieurs reprises dans l'enquête ; du fait de sa vocation pédagogique et de sa mission de diffusion, il se trouve facilement sollicité pour participer à des actions partenariales.

À côté des institutions majeures que sont les collectivités territoriales et les DRAC, partenaires privilégiés, on découvre sur le terrain une myriade d'autres partenaires possibles, issus de la richesse et du foisonnement des ressources locales : une compagnie théâtrale, une bibliothèque, une association militante, une université ou son antenne locale, un institut spécialisé (comme celui d'orthophonie Gabriel Decroix à Lille), un musée, une radio, un journal local, un Rotary club, une librairie, une association des amis de tel écrivain ou de tel personnage local illustre, la MAIF et sa section départementale, une maison des jeunes et de la culture, un foyer rural, etc. C'est cette diversité, née de la vie locale et des opportunités favorisées par les proximités de lieux et les rencontres de personnes, qui garantit souvent la réussite des projets, notamment leur souplesse et leur adaptabilité aux besoins réels des établissements et des professeurs. Ce peut être ici une action d'envergure, concertée sur 10 établissements comme *Odyssée de l'espace*, un projet soutenu par le département du Rhône sur une échelle large, à forte visibilité. Mais ce peut être aussi là, ce qui n'a pas moins de vertu pédagogique, le projet très ponctuel d'un professeur personnellement en lien avec tel partenaire. Emblématique de la vivacité des initiatives parfois très locales, l'exemple d'une petite action modeste, mais pédagogiquement très bénéfique, *Collégiens au Musée* à Lyon. Le partenariat y repose essentiellement sur des relations de personnes (une convention entre établissements, collège/université, en fixe cependant les termes). Il s'agit donc moins d'un partenariat avec les musées eux-mêmes qu'avec une université qui offre un cursus de formation « tourisme ». Le professeur du collège, moteur du projet, donne lui-même des cours dans le cadre d'une licence professionnelle « Guide et conférencier » et associe collègues et étudiants à ce projet. À chaque visite dans un musée différent de la ville, les élèves-conférenciers du cursus licence s'exercent avec des collégiens, qui connaissent la situation d'exercice de leurs conférenciers en situation d'apprentissage professionnel. Une connivence se crée entre collégiens et étudiants, pour jouer le jeu avec sérieux. L'action ne dépasse pas l'échelle de l'établissement qui en garde l'initiative, mais la relation partenariale

entre ce collège et les professeurs et étudiants de ce cursus universitaire très spécifique est vivante et très féconde, sans être d'ailleurs bien connue par le rectorat, sinon par le hasard d'une visite de l'inspecteur dans l'établissement.

Les universités sont aussi présentes dans le cadre de dispositifs pédagogiques généraux liés à la lecture ou à la pratique de la langue ; leur visée consiste à élaborer des outils et méthodes d'apprentissage généralisables à tous les élèves d'une région ou généralisables à l'ensemble du système éducatif. Ainsi du dispositif *Bâtir la lecture* en Guadeloupe pour tenir compte des spécificités régionales, ou des *Réseaux d'observatoires locaux de la lecture*<sup>11</sup> – liés à un organisme proche de l'université de Paris-Descartes et qui sont présents dans plusieurs académies –, ou encore du développement d'outils de compréhension de textes récemment élaborés sous l'égide de l'université de Rennes 2.

Difficile donc d'établir une typologie exacte des partenaires, tant la variété, l'implication, les modalités d'intervention ou de collaboration sont diverses.

Au plan national, la DGESCO tient à jour un tableau des actions auxquelles elle contribue, sans précisions très affinées sur la façon dont elles se déploient sur le territoire, certaines actions étant nationales, d'autres plus régionales. Elle alloue des ressources par le biais des crédits aux associations partenaires. Un bilan annuel par association est établi dans le cadre d'un dialogue de gestion avec l'organisateur de l'action. Ce bilan ne recueille cependant pas d'informations qualitatives précises sur les bénéfices pédagogiques de l'action.

Au niveau académique, dans les rectorats, les DAAC s'efforcent, en collaboration avec les DRAC, de répertorier les partenariats, de valider certains partenaires et de les officialiser. Un certain nombre de partenariats sont donc bien identifiés nationalement et académiquement, mais cet inventaire ne recouvre que partiellement l'ensemble des actions locales, qui naissent souvent *sui generis*, sans qu'aucune instance de pilotage ne puisse prétendre à une connaissance exhaustive des initiatives du terrain.

## **2.2. Richesse de la relation partenariale**

Partout, on reconnaît au partenariat un apport pédagogique commun, une vertu générale : indépendamment de ce qu'il offre de spécifique et amène avec lui en propre, l'intervention d'un partenaire apporte, en soi, une valeur ajoutée assez largement reconnue par tous les acteurs rencontrés. Les projets partenariaux permettent en effet, selon les mots d'un enseignant, un « décalage stimulant des habitudes et des routines », trop souvent désinvesties par les élèves, et parfois les professeurs. Le partenaire apporte avec lui un « air extérieur », pour les élèves, « il vient en droite ligne de la vraie vie » dit un enseignant. Symboliquement, l'irruption du partenaire donne la possibilité de rompre avec des exercices jugés trop scolaires et permet de remobiliser de l'attention et de l'engagement. Dans certains endroits difficiles, il peut même avoir valeur de reconnaissance et de valorisation sociale. Des élèves d'une école de banlieue se disent « honorés d'être visités par une conteuse qui a écrit des livres ». Si le bénéfice du partenariat n'est pas d'emblée linguistique, il offre en revanche de nouvelles

---

<sup>11</sup> Cf le rapport 2012-129, *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « PARLER » et « ROLL »*, IGEN, novembre 2012.

médiations dans les apprentissages. « *Les élèves ont le sentiment d'exister, dit un inspecteur, en classe, ils n'existent pas, ils répondent à des questions, préparent le brevet ou le bac !* » Quand on interroge élèves comme professeurs sur les vertus des interventions, aussi bien dans les établissements qu'à l'extérieur, ils évoquent fréquemment une « reconnexion avec la vraie vie », dont le partenariat en lui-même est l'occasion ou le signe. Le partenariat permet aussi une forme de resocialisation. Dans le groupe classe, dans le cadre d'un projet « autre », on va se parler et on va travailler différemment ; avec les intervenants eux-mêmes, on change d'attitude, on les écoute et on leur parle avec un respect renouvelé et un niveau de langue approprié ; parfois même au sein de la famille, davantage partie prenante et intéressée par la singularité de certaines actions, comme dans cette école où la conteuse associe les parents à son travail, on retrouve le dialogue avec ses proches.

Par sa seule présence auprès des élèves, et, quel que soit le projet, le partenaire autorise déjà **une expérience, fortement symbolique, voire décisive** : comprendre en somme que la langue n'est pas une activité scolaire, artificielle, à soigner seulement dans des exercices qui requièrent sa qualité, mais qu'elle est un mode d'être et d'échange en situation ; comprendre qu'elle sert à s'exprimer, réellement, et qu'elle ne sert pas seulement à être évalué. « *Il s'agit de déscolariser la langue et la rescolariser par la médiation culturelle* », dit un IEN. Le bénéfice ne serait pas d'abord de parfaire « la maîtrise de la langue », une « obsession techniciste de l'école » dit un professeur, mais de retrouver « l'amour de la langue », en situation, amour préalable à toute « maîtrise », si jamais elle existe...

Indépendamment de cet apport symbolique qui prévaut dans beaucoup de relations partenariales, les enseignants comme les élèves reconnaissent aux intervenants une expertise et une compétence propres, et assez souvent un apport spécifique en matière linguistique. C'est fréquemment l'occasion d'une initiation à un vocabulaire particulier, à un lexique spécialisé comme celui du journalisme, des médias, ou de la science dans certains projets. C'est l'apprentissage des « mots de l'art » au musée, et de la façon de recevoir un tableau pour réussir à exprimer avec des mots son goût, c'est la découverte des « mots du théâtre » et de l'univers de la scène et de l'artiste, et de traduire en mots les émotions qu'on y éprouve. C'est encore, dans le cadre d'un jeu de rôle, s'essayer avec des scientifiques à utiliser voire à triturer « les mots de la science ». C'est avec une conteuse, experte en histoires, explorer les espaces imaginaires et apprendre à aimer les mots qui y introduisent. Les élèves sont sensibles à cette étrangeté des lexiques spécialisés ou spécifiques, à ces modes et manières propres de parler, en situation, et sont prêts à s'y engager parce qu'ils sont issus de la vraie vie, portés par un professionnel autre que leur professeur qui se trouve lui-même comme eux, autre vertu du partenariat, à leurs côtés, en situation analogue d'apprentissage.

L'apport symbolique général et commun, l'apport spécifique de chaque partenariat ne doivent pas occulter ce qui revient souvent dans les témoignages d'enseignants : **un apport logistique décisif à la mise en œuvre et la bonne marche du projet**. Dans l'enquête, quarante pour cent des partenariats sont ainsi clairement tournés vers le soutien à la mise en œuvre, qu'il s'agisse d'appui matériel, organisationnel ou financier. Ils se répartissent de façon presque équivalente entre collectivités territoriales (43 soit 21 % du total) et gestionnaires de ressources (38 soit 19 %). Les organismes concernés peuvent être publics et dédiés à des politiques d'abord centrées sur des aspects sociaux (CAF, ville, Caisse des Dépôts et

Consignations) ou culturels (DRAC) ou bien ils peuvent être privés avec la participation de plusieurs fondations d'entreprises émanant notamment de banques.

De quoi est faite cette aide au projet ? Il peut s'agir de mise à disposition de compétences particulières qui viendront en appui des temps d'enseignement. Il peut s'agir d'une mise à disposition de ressources pour la conduite des projets. L'appui à la pratique pédagogique correspond ainsi à la moitié des mentions, se répartissant entre d'une part des outils d'aide à la mise en œuvre tournés vers les professeurs, d'autre part des supports destinés aux élèves avec notamment la mise à disposition d'ouvrages ou de documentation. Pour l'autre moitié apparaissent les possibilités de diffusion des productions effectuées par les élèves, que ce soit sous forme écrite avec la parution d'articles, l'édition de recueils ou d'ouvrages, sous forme orale avec des radios locales ou encore, bien que le blog soit le plus fréquent, en utilisant l'un et l'autre avec des supports numériques ; la mise à disposition d'équipements intervient aussi pour la réalisation de spectacles.

Apparaît aussi **une fonction support pour la réalisation des actions** (15 %), avec principalement une contribution à l'organisation ; il peut s'agir aussi de fourniture de matériel ou de récompenses dans le cadre de concours, voire dans quelques rares cas d'expertise pour la conception de l'action.

Enfin, un dixième des mentions concerne **la formation des enseignants**, que ce soit lors de temps spécifiques inclus dans la réalisation de l'action (déchiffrage ou compréhension en lecture, théâtre, danse, langue vivante régionale) ou par des événements de type rencontres ou colloques, qui leur sont directement adressés.

L'aide « logistique » est donc aussi variée qu'essentielle à la conduite des projets. Cela va donc de l'aide financière, parfois substantielle, à l'aide technique et opérationnelle. Il faut ici une *Comédie du Livre* pour faire valoir un prix littéraire des lycéens, il faut un budget ici pour financer la venue d'un écrivain ou d'une conteuse, une imprimerie là pour publier et éditer des nouvelles. Telle association a constitué un vivier de plusieurs dizaines d'écrivains susceptibles d'intervenir dans les classes : « Nous ne les connaissons pas, nous n'avons pas les moyens de les contacter et le temps pour organiser leur venue », dit un enseignant qui bénéficie du dispositif partenarial. « Eux prennent en charge l'organisation matérielle, ce qui nous permet de nous concentrer sur le pédagogique », les enseignants interrogés mentionnent souvent cette complémentarité logistique, très appréciée chez eux.

### **2.3. Exigence et difficultés de la relation partenariale**

La richesse et les vertus du partenariat exigent cependant des efforts de part et d'autre. Le partenaire peut à l'occasion avoir ses exigences et d'autres motivations qu'éducatives. Il peut rechercher un nouveau public, valoriser d'abord son image de marque ou servir surtout un développement commercial. En réalité, hormis quelques cas isolés, assez peu de dérives de ce genre ont été constatées et il faut rendre hommage aux partenaires de l'École d'accepter de s'ajuster à ses objectifs, sans que son intérêt propre ne se substitue à l'intérêt pédagogique reconnu comme prioritaire. Le climat de confiance et la qualité de la collaboration sont souvent évoqués, autant par les enseignants que par les partenaires eux-mêmes. Cette confiance est d'autant plus grande que les projets sont modestes, à l'échelle locale, et que les

acteurs en ont eu l'initiative. À l'échelle académique, ou nationale, des projets de plus grande envergure exigent certes des ajustements plus grands de part et d'autre. Sans concertation véritable en amont, les choix culturels et pédagogiques du conseil général de tel département peuvent avoir quelques difficultés à s'harmoniser avec les besoins réels des établissements. Certains DASEN, certaines DAAC témoignent à l'occasion de la nécessité de composer avec des choix partenariaux insuffisamment concertés. Le choix du partenaire peut lui-même faire question. Quand il est excellent, le choix, imposé, n'est guère évoqué ni contesté. Quand il est jugé moins bon, on s'interroge alors sur les critères du choix du partenaire : sont-ils opportunistes ? Répondent-ils à des logiques de réseaux ? Sont-ils toujours assez pédagogiques ? Ainsi, certains écrivains qui interviennent dans les classes y laissent souvent un souvenir inoubliable, mais pas toujours pour les mêmes raisons...

Avec les institutions culturelles notamment, subsiste un vieux fond de méfiance qui est toujours à dépasser, qui l'est en partie, mais qui tel un refoulé remonte à l'occasion. Des préjugés ont la vie dure. Du point de vue des partenaires (notamment artistiques), « les profs sont trop scolaires » et ne les laissent pas toujours déployer leur art alors que ce sont eux qui vont apporter le plaisir de la langue ou du spectacle, donnant enfin leur sens à des activités scolaires ingrates. Du point de vue des enseignants, « les artistes font n'importe quoi » et on reste volontiers circonspect, voire méfiant, face à quelques interventions dont le bénéfice pédagogique peut échapper. Mais dans l'ensemble, enseignants et partenaires dans leur grande diversité ont désormais appris à travailler ensemble, à se respecter, chacun restant à sa place pour la bonne marche du projet et la complémentarité de leur rôle respectif, souvent bien identifié.

Si les uns et les autres sont globalement satisfaits du déroulement du projet, enseignants et partenaires regrettent souvent de ne pas avoir assez l'occasion d'en faire une évaluation commune. Ils regrettent parfois de ne pas avoir été assez associés en amont à sa conception, voire au choix plus ouvert du partenaire et de son intervenant lorsqu'il s'agit d'une mise en œuvre « clef en main » d'un dispositif pensé à une autre échelle que celle de l'établissement.

Le milieu scolaire peut aussi constituer un lieu de déploiement recherché pour des organismes culturels ou des associations, l'une de leurs missions consistant à s'adresser aux scolaires pour bénéficier de financements directs dans le cadre de politiques sectorielles (ville, jeunesse). Il n'existe pas alors de coût apparent pour les utilisateurs, mais comment articuler l'offre au besoin réel des classes et construire un partenariat pédagogique authentique ? Les DAAC font en outre état des nombreuses sollicitations dont elles sont l'objet. Beaucoup de partenaires potentiels veulent entrer dans un partenariat avec l'École. Comment choisir ? Comment évaluer ? La DRAC donne quelques avis, mais une instance de suivi qualitative des partenaires fait défaut et laisse le vivier des intervenants sans réelle appréciation de leur compatibilité éducative ni de leur valeur pédagogique.

Il existe pour l'heure assez peu d'instances de concertation et de pilotage. La coordination entre toutes ces ressources possibles s'effectue au mieux à l'échelon local, à partir d'incitations sous forme d'appel d'offres ou de sollicitations directes qui proposent de s'inscrire dans des projets. Les critères de diffusion et de sélection peuvent varier selon les initiatives qui cherchent autant que faire se peut à respecter des équilibres territoriaux tout en mobilisant des compétences reconnues. En matière culturelle, dans une académie au moins, il

existe une structure de type groupement d'intérêt public qui permet une gestion financière claire et des choix coordonnés entre des services de l'État et les collectivités territoriales majeures (L'*Acmisa*, action culturelle en milieu scolaire d'Alsace, à Strasbourg).

Le partenariat est donc une évidente source de richesse dont personne ne doute qu'il ait des effets bénéfiques sur la maîtrise de la langue. Quelques grandes actions nationales ou académiques sont visibles, connues, accompagnées et bien mises en valeur, mais souvent assez peu évaluées. À l'échelle du territoire, cette richesse partenariale tient beaucoup et surtout à la vitalité de petites initiatives très locales, où l'opportunité géographique et les occasions territoriales l'emportent sur toute autre considération. On y perd parfois en qualité et en visibilité, mais on y gagne sans doute en dynamisme et en vitalité.

Les enseignants cherchent à intégrer les acquis des élèves, notamment lorsqu'il s'agit de s'adresser à ceux qui rencontrent le plus de difficultés, sous forme de contribution à la validation de compétences du socle commun, qu'il s'agisse de maîtrise de la langue française, de compétences dans le champ de la culture humaniste ou d'attitudes qui peuvent être valorisées dans des domaines touchant à l'autonomie par exemple. Les situations pédagogiques dans lesquelles se trouvent les élèves, décalées par rapport à l'univers habituel de la classe, sollicitant autrement les savoirs pour qu'ils soient utilisés en général dans des situations de production apportent un éclairage nouveau dans des contextes qui correspondent de fait à l'exercice de compétences par les élèves. La capacité à réaliser une production orale ou à participer à un écrit collectif alimentera l'appréciation quant à l'acquisition de compétences en maîtrise de la langue tandis que les contributions au travail collectif et les initiatives pourront aussi être reconnues. Une analyse des situations pédagogiques proposées en relation avec la description des compétences attendues à tel ou tel palier facilite une telle approche et la reconnaissance d'acquisitions par les élèves. De ce point de vue, la relation entre programmes et compétences gagnerait à être bien précisée.

L'appréciation des acquis des élèves cherche à s'appuyer parfois sur les évaluations nationales dans le premier degré, ce qui souligne l'importance d'une réussite de l'élève en termes de connaissances fondamentales auxquelles les actions conduites doivent participer. Cet apport reste indirect est difficile à apprécier individuellement même si le suivi des données au niveau de l'école peut, dans certaines circonscriptions, laisser penser qu'un engagement des classes dans des actions directement liées à la production d'écrit, contribue à une évolution positive des acquis des élèves.

### **3. La légitimité pédagogique et les retombées positives des actions partenariales**

Dans l'enquête, les académies étaient invitées à préciser les raisons pour lesquelles une action était véritablement innovante, en quoi elle offrait un réel intérêt pédagogique, une valeur ajoutée par rapport aux activités scolaires traditionnelles de la classe, dont on pourrait craindre qu'elle les perturbe ou les parasite. Presque tous les rédacteurs des fiches

académiques ont fourni une ou plusieurs raisons, que les visites de terrain et les rencontres ont largement confirmées ensuite. Une moyenne de deux critères<sup>12</sup> par action a été relevée.

**Dans les représentations que les acteurs ont de l'intérêt des actions partenariales, la raison majeure** qui permet de considérer une action comme innovante et légitime pédagogiquement porte essentiellement sur **l'existence même du dispositif particulier qu'elle met en œuvre, la marge de liberté et le renouveau qu'il permet**. Cela concerne quarante pour cent des mentions et recoupe très largement les caractéristiques correspondant aux partenariats et à leurs apports. Plus en détail, s'agissant de la spécificité du dispositif et de la richesse de son apport propre, vient d'abord l'intérêt pour les modes de diffusion auxquels le partenariat permet d'accéder<sup>13</sup>, puis celui de la présence d'intervenants<sup>14</sup>, suivis de l'existence même de partenariats et ce que la conception d'ensemble du dispositif<sup>15</sup> permet pédagogiquement d'élaborer.

Sans parvenir à isoler aisément le bénéfice des actions sur la seule maîtrise de la langue, mais sans le perdre de vue pour autant, il ressort qu'il importe de prendre en considération un champ plus large d'évaluation de ces dispositifs, pour mieux tenter d'apprécier ensuite la part qu'ils prennent à une effective amélioration de la maîtrise de la langue. Ainsi, malgré la diversité des actions et de leur ampleur, la grande variété des mises en œuvre, dès l'enquête, trois vertus majeures se dégagent nettement, que les visites de terrain et rencontres confirment largement : trois bénéfices pédagogiques globaux sont constamment évoqués, indépendamment desquels une possible progression de la maîtrise de la langue ne peut être envisagée de façon particulière.

### 3.1. Un regain essentiel de la motivation

C'est la nouveauté de l'action, associée à une démarche de projet, c'est **l'écart** temporaire et voulu par rapport aux pratiques scolaires habituelles, qui provoquent **un renouveau de l'intérêt des élèves, et sans doute des professeurs**. Dans une action partenariale, les élèves sont mis singulièrement en situation, ils ont soudain un rôle à jouer, le spectre de leur action s'élargit, ils deviennent pleinement acteurs au sein du processus mis en œuvre. Le premier effet de ces démarches innovantes et partenariales est donc de déclencher quelque chose de nouveau, le projet s'inscrit dans un cadre précis qui fait sens, il s'est fixé un objectif concret et clair pour les élèves – il s'agit de lire, d'écrire, de produire quelque chose d'autre – et cette tension fédère et aimante les énergies. Un des mots qui revient souvent dans les entretiens avec les différents acteurs et partenaires des projets est celui de confiance. Qu'il s'agisse du *Prix Goncourt des lycéens* ou de telle action plus locale conduite à l'école élémentaire en partenariat avec un grand quotidien régional, on constate que l'opération donne avant tout **confiance aux élèves**. Grâce à une claire finalisation des activités, leur motivation est accrue. Dans le premier cas par exemple, l'immersion des élèves dans la production romanesque contemporaine suscite un désir de lire que des œuvres plus classiques ne déclencheraient sans doute pas. Dans le second, les incidences sont également nombreuses : l'investissement des

---

<sup>12</sup> 233 mentions pour 114 fiches renseignées à ce sujet, soit une moyenne de 2,04.

<sup>13</sup> 22 % de la rubrique.

<sup>14</sup> 19 %.

<sup>15</sup> 16 % chacun.

élèves, y compris celui de ceux qui sont en grande difficulté, est réel ; l'opération motive, la perspective de la publication des articles rédigés par les élèves dans un vrai journal fait que les enfants reviennent plus facilement sur leurs écrits pour les retravailler et les polir, ce qu'ils peinent à faire d'ordinaire dans un cadre plus scolaire.

Les professeurs s'engagent, les élèves s'engagent. Les uns comme les autres se disposent à ne pas épargner leur peine. Facteur essentiel de la remotivation des élèves, outre la mise en situation réelle des écrits ou des prestations orales qu'on leur demande, leur variété mérite d'être relevée. Un temps, les élèves ne sont plus dans la stricte posture de l'auteur de rédaction ou de composition française : un jeu leur est offert, une autre donne, et ils peuvent devenir romanciers, critiques, journalistes, concepteurs de guides touristiques, animateurs radio, ce qui renouvelle l'approche, la remotive et la justifie. Les productions peuvent être modestes ou de qualité inégale, l'essentiel n'est pas là, il réside dans ce rapport renouvelé, dans un engagement qui a soudain une valeur sociale et une signification, une trace qui sera portée hors de la seule communauté scolaire, et qui fait que l'écriture véritable est bien plus qu'une obligation dont on s'acquitte, sanctionnée par la note, sur le mode de la contrainte et jamais sur celui de la nécessité littéraire, créatrice ou sociale. La diversité des écrits ou des productions orales ne touche pas seulement ce que l'on demande aux élèves, elle concerne aussi ceux en présence desquels on les met, au commencement des dispositifs, en amont de toute pratique d'écriture ou de prise de parole. La présence d'une littérature immédiatement contemporaine, en train de naître et de s'élaborer, l'apport d'auteurs vivants, capables de témoigner d'un engagement, d'une expérience, d'une pratique, la contribution d'autres praticiens de l'écrit – les journalistes, si l'on travaille sur la presse – élargissent le champ d'étude, moins académique, moins balisé, plus en prise aussi avec l'actualité. S'agissant des productions écrites, la diversité des situations d'écriture proposées aux élèves participe de cet élargissement du champ. Ils découvrent que l'écrit, qui pour eux n'a souvent pas d'autre réalité que scolaire, participe de la vie sociale. La perception souvent négative qu'ils en ont s'en trouve sensiblement modifiée, revalorisée. L'intervention d'un auteur peut être de nature à redonner confiance, une autre forme de légitimité s'instaure, et cette « réassurance », cette confiance renouvelée sont fécondes. Les strates sont multiples, du déblocage psychologique au travail sur la langue qui ne se restreint plus au cadre réglé des exercices scolaires. À l'occasion des actions menées, des fenêtres s'ouvrent, d'autres formes sont souvent explorées, l'oral lui-même prend une part qu'il connaît plus rarement dans les situations de classe ordinaires, où il reste souvent le parent pauvre. C'est ainsi qu'à l'occasion de travaux sur la littérature contemporaine, ou pour la remise d'un prix, on va mobiliser les capacités à argumenter et à débattre ; le compte-rendu d'une lecture ne s'enferme plus nécessairement dans le cadre strict du commentaire ou de la triste fiche de lecture, d'autres modes d'expression sont sollicités – blogs, carnets de bord, articles critiques, affiches, jeux, mises en voix – qui favorisent l'initiative et la création. On sort de la classe, on s'exprime plus qu'on ne le fait d'habitude et de manière différente, l'oral revêt une importance qu'il n'a pas au sein de la classe selon les règles de la communication habituelle – l'intervention ponctuelle ou plus étoffée, dans le cadre, par exemple, d'un exposé –, il est finalisé, socialisé. La préparation à la prise de parole en public est ainsi envisagée, les élèves peuvent être amenés à intervenir dans des salles publiques, à s'entretenir avec des artistes et des écrivains – c'est le cas pour les rencontres annuelles du Prix Goncourt des lycéens à Rennes – ce qui fait, parfois, que

professeurs et chefs d'établissement s'avouent eux-mêmes surpris par l'aisance ou la confiance que manifestent soudain des élèves habituellement plus discrets.

### 3.2. Un nouveau rapport à la langue

La maîtrise de la langue ne se réduit pas à la seule possession des règles du français, ce que pensent trop naturellement et spontanément les élèves. Pour la plupart d'entre eux, la "langue", c'est la langue de l'école, une langue codée, celles des professeurs, celle qui sert à écrire des dictées, des rédactions, ou à répondre à des questions par écrit, sans fautes et avec le moins possible d'incorrections. Le rapport à la langue d'un élève est souvent schizophrénique. D'un côté, une langue officielle, consacrée par l'école, à la maîtrise de laquelle on peine à se hisser. De l'autre une langue intime, vivante, la sienne, en partage avec ses pairs, qui risque bien de vivre sa vie propre. La contrainte du code que représente la langue officielle de l'école leur reste ainsi le plus souvent extérieure, beaucoup d'élèves l'intériorisent difficilement, ils n'en perçoivent souvent pas la nécessité sociale, les ressources ni les richesses, voire la beauté. La grande vertu des actions partenariales et innovantes est de réduire cet écart, de relégitimer « la langue de l'école », en faisant l'expérience en situation qu'elle est aussi la langue naturelle des échanges sociaux, celle que n'utilisent pas seulement les professeurs, mais aussi beaucoup d'autres acteurs de la vie sociale. Avant de contribuer à un maniement accru et plus performant de la langue française, le grand bénéfice des actions partenariales est d'abord de modifier très sensiblement la relation symbolique que les élèves ont avec la langue, écrite comme orale, d'enrichir la perception intime qu'ils ont de ses exigences, jusqu'à la possible découverte de ses potentialités et sa richesse. De quelle façon ?

Avec la **mobilisation de modes de diffusion spécifiques** souvent apportés par le partenaire, l'action permet de sortir de la dimension classe, du cours, en s'adressant à un public qui dépasse le seul cadre de la communauté éducative (lecteurs d'un quotidien<sup>16</sup> ou d'un ouvrage<sup>17</sup>, auditeurs<sup>18</sup> ou lecteurs de blogs) et en proposant des réalisations qui n'ont pas leur place ordinairement dans la vie de la classe (présentations, lectures publiques, spectacles). Dans leur diversité, ces **modes de diffusion procurés par le partenaire** vont dynamiser un travail pédagogique complet, centré souvent sur la mise en situation réelle de la production des élèves : ces médias apportent un cadre précis et concret, avec ses exigences spécifiques, notamment linguistiques, textuelles ou éditoriales. Les réalisations audio ou vidéo, les lectures publiques ou le spectacle vivant qu'on rencontre dans beaucoup d'actions demandent parfois un travail sur le maintien corporel que l'on ne trouve pas nécessairement dans les pratiques habituelles de la classe, et qui s'impose presque naturellement dans le cadre de l'action. L'utilisation de ces vecteurs qui exigent une pratique active de la part des élèves joue certes un rôle essentiel dans le renouveau de leur motivation, on l'a vu, mais contribue aussi à un soin et à une valorisation authentique apportés leurs travaux. Dans la majorité des actions partenariales, le numérique occupe en outre une place majeure dans les moyens de diffusion utilisés, parfois même avec des mises en œuvre complexes qui, par exemple, permettent de démultiplier le nombre de classes impliquées dans une opération, comme pour cette résidence

---

<sup>16</sup> Cf. Lille, *Les Voies du Nord* avec l'édition d'articles rédigés par les élèves sur une thématique d'actualité propre au territoire concerné.

<sup>17</sup> Cf. Corse, *Écriture d'un conte bilingue*.

<sup>18</sup> Cf. Rennes, *Écrire et animer un débat radiophonique : Segalen contre Loti*.

d'écrivain sur une plate-forme numérique pour des productions d'écrits où intervient la culture scientifique<sup>19</sup>. L'utilisation du numérique, qui en soi n'a pas ou n'a plus de vertu magique automatique auprès des élèves, fait alors sens pour eux. Il n'est plus un simple outil scolaire qu'il tend à devenir aussi, en se banalisant, mais le moyen nécessaire et réellement efficace et performant de la mise en œuvre du projet.

Le renouvellement bénéfique de leur relation à la langue n'est pas qu'un heureux effet des situations de communication réelles qu'exigent les dispositifs, il tient aussi aux **modes de communication et de production qui peuvent être abordés<sup>20</sup> et à leur variété**. S'agissant d'une enquête consacrée aux retombées en termes de maîtrise de la langue, la plupart des actions envisagées portent souvent sur des formes écrites ou orales spécifiques. Beaucoup d'actions partenariales ont ainsi la langue française comme objet. Du côté de l'écriture, il peut s'agir de transpositions de textes narratifs sous forme dialoguée<sup>21</sup>, de la création de scénarios de film<sup>22</sup>, de création de chansons<sup>23</sup>, de poèmes<sup>24</sup> (parfois dans le cadre de l'opération nationale « Le printemps des poètes »), de Slam<sup>25</sup>, ou plus largement d'écriture de textes à vocation littéraire<sup>26</sup>. Les attentes portent également sur la qualité de la langue orale avec la mise en voix de textes, la préparation de formes radiophoniques comme l'interview ou le débat, ou aussi la promotion de pratiques pédagogiques comme l'utilisation de la marionnette<sup>27</sup>. Sur la langue enfin, des actions visent très directement à améliorer les connaissances dans le domaine de l'orthographe<sup>28</sup> ou du vocabulaire<sup>29</sup> sont proposées.

D'autres actions partenariales sont élaborées à partir de pratiques culturelles moins ciblées d'emblée sur la langue, mais dans lesquelles la langue joue pourtant un rôle central, essentiel à la mise en œuvre pratique de l'action, que ce soit, par exemple, en relation avec les thèmes traités dans un lieu donné, avec la création d'audioguides – en particulier sur des sujets historiques ou parfois sur les arts plastiques<sup>30</sup> –, ou encore à travers la participation à des prix littéraires<sup>31</sup> parfois liés à des salons, ou bien encore par la réalisation de productions parfois ambitieuses, sur plusieurs années scolaires, avec un spectacle<sup>32</sup> comme aboutissement.

**Dans tous les cas, un autre rapport à la langue s'établit et il y a tout lieu de s'en réjouir.** Que l'entrée dans beaucoup de projets se fasse par la littérature change, à l'évidence, la

---

<sup>19</sup> Cf. Lyon, *Odyssée spatiale*.

<sup>20</sup> Dans cette catégorie, le nombre de mentions est moindre et représente un peu plus de la moitié de la rubrique précédente concernant les dispositifs (23 % au lieu de 40 %).

<sup>21</sup> Cf. Reims, Festival « Livres en scène ».

<sup>22</sup> Cf. Nancy-Metz, Résidence d'artistes au collège Charles Guérin.

<sup>23</sup> Cf. Bordeaux, Autour de la chanson française : paroles et musique.

<sup>24</sup> Cf. Nice, Festival Jean Aicard de poésie vivante.

<sup>25</sup> Cf. La Réunion, Cartes postales dansées / Slam à l'école ; Nancy-Metz, Slam (Lunéville).

<sup>26</sup> Cf. Montpellier, Florilège international des écrivains en herbe de langue française et l'Académie du Livre.

<sup>27</sup> Cf. Martinique, Langage oral et marionnettes.

<sup>28</sup> Cf. Créteil, Marathon orthographique de l'académie de Créteil.

<sup>29</sup> Cf. Lille, Rallye « Mots de Tête ».

<sup>30</sup> Cf. Caen, *Réaliser des audioguides pour visiter un lieu culturel de manière autonome*. Ou bien, Lyon, *Collégiens au Musée*, avec des productions sur des thèmes très différents par niveau de classe.

<sup>31</sup> Cf. Nantes, *Prix des lecteurs* (Médiathèque du Mans) ; La Réunion, *Prix du roman Métis des Lycéens* ; Montpellier, *Prix Méditerranée des Lycéens*.

<sup>32</sup> Cf. Guadeloupe, *Une comédie-ballet, histoire et pratique* (Collège Richard Samuel, Gourbeyre) ; Orléans-Tours, *L'opéra au cœur d'un projet pluridisciplinaire* (Collège Victor Hugo, Bourges) ; Versailles, *Danser son Sacre : de la découverte de la danse à la création de l'œuvre* (Réseau RRS-Éclair de Trappes).

perspective. La “maîtrise de la langue” n’est donc pas forcément l’objectif recherché, mais une langue bien maîtrisée reste l’outil privilégié de l’action, son matériau indispensable. Plus déterminant encore que la maîtrise de la langue pour elle-même, l’ouverture à de nouveaux horizons et à de nouvelles pratiques de communication et d’échange est donc décisive. Si nombre de dispositifs impliquent par exemple la rencontre avec un écrivain, comme c’est le cas avec les résidences d’artistes ou les concours littéraires qui ne s’appuient pas sur la seule lecture des œuvres, la pratique de la langue s’incarne soudain dans la personne d’un écrivain que les élèves côtoient un temps et questionnent. Si l’on en croit ce que disent les professeurs interrogés, cela peut être de nature à débloquent des situations difficiles, les écrivains n’entretiennent pas avec la langue une relation qui est uniquement de norme et de sanction, ils ne jugent pas, ils témoignent d’une expérience vivante et invitent les élèves à pénétrer à leur suite dans un « univers de beauté et de mystère ».

S’il s’agit d’abord de réussir à renouveler le rapport des élèves à la langue et de bonifier sensiblement la perception spontanée qu’ils en ont, les acteurs pour autant ne renoncent aux exigences d’apprentissage. Dans une part importante des actions conduites et observées, le travail de l’écrit, même s’il emprunte des voies différentes, n’est jamais négligé et demeure souvent le substrat de ces démarches innovantes, parfois même jusqu’à devenir objet de toutes les attentions et de tous les soins. La structure des phrases, le choix des mots, des registres, le souci du lexique et de la ponctuation, de la formulation et de la lisibilité sont au cœur du travail, ils ne sont aucunement sacrifiés, au motif que la dimension créative s’affirme de manière plus forte. Il s’enrichit parfois même de préoccupations nouvelles, liées à la spécificité du projet : si l’on écrit un article destiné à être publié, on s’intéressera nécessairement à l’importance du titre et des intertitres, aux jeux de mots éventuels, aux formules d’accroche. En vérité, on quitte rarement le segment primordial « lire-écrire-parler » propre à la didactique du français, mais on l’aborde d’une autre manière, sous un autre angle, les actions partenariales contribuent aussi à désenclaver la langue française, écrit comme oral, de sa seule instrumentalité. Maîtriser la langue sans doute, mais commencer à en goûter le jeu, en aimer les ressources, en apprécier la capacité créative. Beaucoup d’actions ainsi ont une forte coloration artistique ou culturelle, pour lesquelles d’autres langages, d’autres formes d’expression sont parallèlement convoqués dans des projets qui combinent plusieurs modes d’expression. Entrant en jeu et en complémentarité avec d’autres formes de langage, la langue regagne ainsi en dynamisme et en potentialité créative. L’image souvent trouve ici sa place ; on peut partir d’images, on peut aussi en produire, au-delà de la simple illustration. Souvent l’oral, les acteurs des projets en témoignent, ne s’envisage pas sans tout un travail sur l’expression et l’utilisation du corps. Cette valorisation combinée d’autres formes de langage qui entrent en synergie avec la langue, en particulier la possible prise en compte des aspects corporels de l’expression, est particulièrement appréciée des élèves et des professeurs. Des évolutions nettes et rapides sont ainsi observées dans les pratiques, et le champ du travail se diversifie et s’ouvre à de nouveaux paramètres insuffisamment pris en compte dans les activités habituelles de la classe : le souci de la voix, de la gestuelle, du jeu des regards, de l’importance de l’espace et de la façon que l’on a de l’habiter ou de l’investir, la manifestation des intentions et des émotions. Dès lors, la langue n’est plus seulement perçue comme le pensum incontournable pour écrire sans fautes, elle reprend place et vie dans un ensemble de moyens d’expression au sein desquels elle retrouve alors toute sa vitalité et son originalité.

### 3.3. Une nouvelle relation à l'environnement culturel et social

Il n'y a en vérité pas de langue in abstracto, coupée du monde, des hommes et de leurs échanges. Dans la perception qu'ils en ont, les élèves cependant réduisent souvent la langue à un ensemble de règles théoriques et normées qui se trouvent figées dans les manuels de grammaire propres à en assurer la sacralité et la pérennité. La langue, son apprentissage, c'est pour eux le rôle du professeur de français, c'est l'enjeu des heures qui lui sont consacrées. Le mérite des actions partenariales est de contribuer à émanciper la langue des seuls manuels de français et de la reconnecter avec l'environnement social et culturel des élèves. En cela, les actions partenariales sont un levier décisif pour l'acquisition de la compétence 1 du socle de connaissance, laquelle n'engage pas que les seules heures de français ni les seuls professeurs de lettres.

Étant donné la richesse des thématiques abordées dans le cadre de ces dispositifs, la multiplicité et la variété des horizons qu'ils supposent, ces actions offrent tout naturellement aux équipes enseignantes la possibilité de revisiter la notion **d'interdisciplinarité et de lui donner sens**. La chose est sans doute plus aisée à l'école, elle l'est moins au collège et au lycée où les cloisonnements disciplinaires, et les prérogatives qui les accompagnent, demeurent plus marqués. Si l'on ouvre la classe à son environnement géographique et culturel, si des échappées sont possibles du côté de la cité ou de la région, c'est par exemple le patrimoine architectural ou musical qui peut ainsi faire l'objet d'une attention spécifique, à ce moment-là, d'autres disciplines que les lettres – l'histoire, la géographie, l'éducation musicale, l'histoire des arts – peuvent apporter une contribution qui est loin d'être négligeable.

La très grande majorité des actions partenariales où la langue est concernée sont ainsi conduites **de façon pluridisciplinaire**, impliquant presque toujours le français et la littérature, très fréquemment les arts plastiques et l'histoire, quelquefois la géographie ou la technologie. Des projets s'inscrivent parfois dans des assemblages originaux autour de la création de textes avec par exemple l'éducation physique et sportive et les arts<sup>33</sup>. Les disciplines scientifiques apparaissent aussi sur des sujets portant sur la culture scientifique, sous forme de prix de littérature spécialisée<sup>34</sup>, de l'intervention de scientifiques dans des projets d'écriture<sup>35</sup> ou sur l'éducation au développement durable<sup>36</sup>. Certaines actions portent l'ensemble des connaissances et font de la pluridisciplinarité un point central<sup>37</sup>.

Les actions partenariales permettent aussi de dépasser l'unité de fonctionnement des écoles et établissements, de façon transversale assez souvent, pour faire **travailler ensemble des classes** de même niveau ou qui correspondent à ces âges différents, le plus souvent dans une optique de présentation de travaux ; il peut aussi s'agir de réunir plusieurs écoles maternelles ou élémentaires, généralement sous l'impulsion des équipes de circonscriptions qui jouent un rôle décisif dans le pilotage de ces projets. Les actions concernant plusieurs collèges ou lycées sont plus rares ; elles peuvent éventuellement consister à créer une formation spécifique avec

---

<sup>33</sup> Cf. Orléans-Tours, *Écrire, courir* (Collège Saint-Exupéry, Bourges).

<sup>34</sup> Cf. Bordeaux, *Prix littéraires de culture scientifique*.

<sup>35</sup> Cf. Lyon, *Odyssée spatiale*.

<sup>36</sup> Cf. La Réunion, *Éducation au développement durable* Écoles des Territoires des Communes de l'Ouest.

<sup>37</sup> Cf. Versailles, *Projet fédérateur : la maison des savoirs* Réseau ÉCLAIR Martin Luther King. Villiers-le-Bel.

l'appui d'un partenaire parallèlement dans deux établissements. De façon longitudinale, les dispositifs et actions partenariales les plus nombreux, et de façon marquée, sont ceux qui réunissent écoles élémentaires et collèges, qu'ils soient placés sous l'égide de l'éducation prioritaire ou d'initiatives locales de grande envergure, que ce soit pour des événements majeurs ou pour un travail régulier avec des structures culturelles. Il existe aussi parfois des actions qui visent à renforcer la liaison entre maternelle et élémentaire ; on peut souligner que très peu d'actions concernant la relation entre collège et lycée ont été signalées.

Cet ancrage disciplinaire temporairement moins affirmé favorise donc le travail en équipe, des professeurs aussi bien que des élèves.

**Des professeurs.** L'élaboration d'un projet et sa mise en œuvre appellent un engagement concerté de tous les acteurs, une répartition des charges et des tâches au sein de l'établissement, une vision et une parole communes qu'il faut aussi porter devant le ou les partenaires extérieurs. Ces effets dépassent le cadre strict de la maîtrise de la langue, sans y être jamais tout à fait étrangers ; ils sont cependant capitaux, ils fédèrent les énergies. Il n'y a pas que le « vivre-ensemble » des élèves qui s'en trouve affecté et le bénéficie pour eux sur les apprentissages, celui des équipes pédagogiques aussi, mobilisées, portées par une action dont la durée limitée accroît l'intensité. De plus, le déploiement de ces divers dispositifs est difficilement envisageable sans le secours et le soutien de l'équipe de direction qui, la plupart du temps, ne donne pas seulement un accord de principe. L'équipe de direction est pleinement associée, elle fait partie intégrante de l'ingénierie du projet. Il n'est pas nécessaire, et sans doute pas souhaitable, que l'initiative émane d'elle, mais elle ne saurait, si le projet naît des équipes pédagogiques, être considérée comme un « partenaire intérieur » que l'on informe et qui distribue autorisations et moyens : dans un pilotage harmonieux et intelligent, aux charges clairement réparties, elle a un rôle à jouer, d'autant qu'elle est institutionnellement pour les partenaires extérieurs l'interlocuteur officiel. Les professeurs du second degré rencontrés rapportent unanimement qu'il ne saurait y avoir de projet accompli et porté sans le soutien sans réserve du chef d'établissement. Ces actions partenariales sont donc, pour les équipes de direction, une occasion, parmi d'autres, de manifester leur souci aigu et constant des questions pédagogiques, des contenus tout autant que des structures, des élèves, de leurs progrès, de leurs acquis, et notamment en ce qui concerne la langue et son apprentissage.

**Des élèves.** Dans le cadre d'une action partenariale, le plus souvent, l'élève n'est plus seul face à son texte, comme il l'est dans les exercices scolaires traditionnels. Des échanges collectifs préludent à l'écriture, et cette solitude rompue de l'élève face à sa feuille de rédaction est de nature à libérer, à stimuler, tout comme la perspective de publication ou de mise en voix annoncée dès le but comme le couronnement ou la consécration du projet. Le destinataire du travail n'est plus seulement le professeur, mais les camarades, voire un public réel. L'enjeu n'est pas la sanction de la note, mais la réussite sociale, artistique ou culturelle du projet et de la production qui lui est liée, portée en commun par le groupe. Au regard des objectifs de la maîtrise de la langue, on souligne qu'ainsi, des progrès sont sensibles chez les élèves, vérifiables déjà dans le comportement et l'engagement dont ils font preuve. Lorsque l'oral est valorisé – et c'est souvent le cas –, on assiste à une augmentation de la parole volontaire, les élèves timides ou muets sont entraînés par les autres, on observe également une amélioration de la communication au sein du groupe : les échanges oraux se multiplient,

l'écoute au sein de la classe se trouve facilitée, la confrontation des arguments gagne aussi en pertinence. S'il s'agit de narrer, et de narrer à ses camarades sous l'impulsion d'une conteuse, et nombre de projets ont cette dimension narrative, le travail porte ses fruits pour tout ce qui touche à la mémorisation des structures, au maniement des temps verbaux, à l'enrichissement et à la diversification du lexique, au choix de termes qui ont une visée expressive. D'autres prolongements sont souvent notés, qui méritent d'être relevés : une amélioration des productions écrites, plus longues, mieux construites, lexicalement plus riches et d'un imaginaire plus nourri ; une évolution aussi des attitudes face à la lecture personnelle. Les élèves interrogés disent avoir retrouvé un goût certain pour la lecture en dehors du cadre scolaire, une curiosité renouvelée, et il y a tout lieu de s'en réjouir. Dans ce contexte, la langue n'est plus comprise dès lors comme une compétence linguistique personnelle, à acquérir en solitaire dans des exercices individuels et individuellement évalués. Elle redevient pour les élèves un enjeu social authentique, nécessaire à la qualité des échanges et de la communication. Les actions partenariales n'ont pas le monopole de l'apprentissage de la langue, ni de sa maîtrise, mais ils réussissent souvent à mieux la mettre « en partage ».

Les actions partenariales déplacent en outre le schéma frontal élève/professeur et modifient l'usage ordinaire selon lequel le professeur sait et l'élève ne sait pas. C'est là qu'intervient souvent l'intervenant, qui introduit une triangulation vertueuse de la relation pédagogique. Le professeur peut alors se mettre aux côtés de l'élève, l'un et l'autre ayant peu de compétences dans le domaine spécifiquement abordé, à l'écoute d'un intervenant qui va porter aux uns comme aux autres un savoir spécifique, un lexique spécialisé, valorisé par le fait que l'apprentissage est commun. Dans l'enquête, la **professionnalité des intervenants** revient aussi très fréquemment dans l'appréciation de l'intérêt pédagogique des actions partenariales : en jeu, les compétences spécifiques et les pratiques que ceux-ci sont en mesure d'apporter, que ce soit pour une sensibilisation des élèves dans un esprit d'ouverture culturelle ou pour transmettre des savoir-faire, des lexiques parfois spécialisés et des mises en œuvre langagières qui vont contribuer à une réalisation précise ; ainsi des auteurs, poètes, conteurs, illustrateurs, acteurs, plasticiens, réalisateurs, monteurs vidéo, spécialistes du livre sont-ils mentionnés dans les descriptions des actions. Ces compétences peuvent aussi être mobilisées pour apporter en outre aux élèves un point de vue, un **regard extérieur** qui représente un enrichissement, comme dans certains projets inter générationnels<sup>38</sup>, et parfois être aussi représenter des exigences sociales lorsqu'il s'agit d'un professionnel qui joue le rôle du destinataire lors d'un travail sur l'expression en lycée professionnel<sup>39</sup>. La langue engagée dans ces actions n'est plus référencée au seul monde de l'école, à ses codes, à ses attendus, elle renvoie alors au monde.

Dès lors, est-il possible de dissocier maîtrise de la langue et ouverture aux autres aussi bien qu'à l'environnement culturel ? Une langue existe-t-elle en dehors de ceux qui la parlent, des territoires où elles relient les hommes à leur histoire ? Des actions partenariales s'attachent ainsi de façon significative<sup>40</sup>, à travailler avec des organisations qui veulent favoriser l'implication des parents avec leurs enfants dans une même action. Les activités peuvent être très directement liées à la maîtrise de la langue, par exemple à travers un accompagnement de

---

<sup>38</sup> Cf. Rennes, *Cercle de lecture*, avec l'Université du temps libre.

<sup>39</sup> Cf. Limoges, *Favoriser l'insertion par la maîtrise de la langue*.

<sup>40</sup> 10 %.

parents et d'enfants dans la fréquentation d'un lieu culturel<sup>41</sup>, ou bien pour la prévention et le dépistage des difficultés en langage avec une association professionnelle d'orthophonistes<sup>42</sup> ; la visée peut aussi être plus globalement éducative avec le dispositif des classes passerelles pour les jeunes enfants<sup>43</sup>. L'enquête révèle en outre qu'une part des actions concernées par la langue sont liées aux ressources locales et aux spécificités d'un territoire. Il s'agit parfois d'un ancrage local très marqué<sup>44</sup> pour répondre à des besoins spécifiques<sup>45</sup>, pour valoriser des équipements<sup>46</sup>, des événements ou un mode d'action, ou encore pour mettre l'accent sur le patrimoine<sup>47</sup>.

**L'ouverture culturelle** est enfin particulièrement importante et la plupart des actions partenariales concernées par la langue en ont le souci. Elle tient à la mobilisation de partenaires – écrivains, journalistes, comédiens, professionnels de la culture – qui apportent à l'intérieur de l'école cet autre regard, cette expérience, et qui la mettent en relation avec d'autres lieux – musées, médiathèques, résidences d'écrivains, studios de télévision ou de radio... Ces visites ou ces rencontres sont particulièrement appréciées des élèves. Ceux qui sont amenés à intervenir, à témoigner, ont une authenticité, une légitimité qui ne sont pas forcément plus grandes que celles des professeurs, mais seulement différentes. Elles n'ont de source que dans une expérience professionnelle, artistique, dans un cheminement, une expérience soudain *exposés* devant les élèves. Il serait dangereux de valoriser à l'excès cet apport, l'école et le partenaire culturel sont ici dans un jeu de complémentarité : le premier ne dépasse pas l'autre, par son origine, son éclat, son mystère, et le second ne saurait être réduit au rôle d'instrument ou d'exécutant. Mais l'apport ne se limite pas à ce supplément d'âme. Il a aussi des retombées très concrètes en termes de fréquentation des lieux culturels, de consommation future des produits. Les partenaires, les collectivités territoriales ont souvent à l'esprit cette préoccupation et il n'est pas question de les blâmer. Un grand quotidien régional qui s'engage dans une opération de partenariat avec des classes pense à la constitution d'un lectorat futur, une librairie songe pareillement au cercle des lecteurs de demain. Du côté du partenaire, il s'agit d'initier et de fidéliser. C'est une forme de pari de la part du partenaire, un pari qui n'a pas qu'une portée économique, mais qui trouve sa place et sa justification dans la formation d'un sujet autonome, éclairé, maître de ses curiosités et de ses goûts.

Toute une pédagogie de la marge et de l'à-côté se met donc en place dans des actions partenariales très variées, où cependant la langue reste souvent le matériau indispensable et le creuset du travail. Elles permettent de nouvelles situations d'apprentissage, désensiblent souvent l'indolence des élèves et, autant qu'en assurer la maîtrise, renouvellent leur perception profonde de la langue. Ce que l'École peine parfois à délivrer de manière traditionnelle est donné là, et l'apport, en termes de plaisir, de motivation, d'intérêt renouvelé, d'ouverture sur l'extérieur et d'enrichissement culturel est loin d'être négligeable. D'autant

---

<sup>41</sup> Cf. Dijon, Le parcours culturel ou comment accompagner des enfants et leur famille dans la fréquentation d'un lieu culturel de proximité (la médiathèque Jean Jaurès de Nevers) ?

<sup>42</sup> Cf. Lille, Com'ens (Communiquer ensemble).

<sup>43</sup> Cf. Strasbourg, Les classes passerelles à Mulhouse.

<sup>44</sup> 11 %.

<sup>45</sup> Cf. Amiens, *Patrimoine, expression, création* (Montdidier) ; Créteil, *Coup de pouce partenarial / Prix des premières lectures* (CLAS de Choisy-le-Roi) ; Reims, *Art du conte et de la parole* pour l'animation d'un réseau d'écoles rurales.

<sup>46</sup> Cf. Nantes, *Le livre fait son cinéma* avec une Médiathèque intercommunale.

<sup>47</sup> Cf. Guadeloupe, *Cahiers de la mémoire*.

que sous des formes différentes, avec l'appui de partenaires certes, c'est l'institution scolaire qui demeure le principal maître d'œuvre. Les retombées sont multiples, souterraines, résurgentes et les acquis, parfois difficilement mesurables dans l'instant, peuvent être transférés dans d'autres situations, d'autres exercices. Le propre de ces actions innovantes est d'être une sorte de levier, pour insuffler plus de liberté et de créativité dans l'exigence des approches disciplinaires, pour favoriser le dialogue entre les disciplines, pour ouvrir la classe vers l'extérieur. Découvrir un lieu de mémoire, un emblème patrimonial, une résidence d'artiste, la rédaction d'un journal, un lieu de création, et prolonger cette découverte par une mise en mots et des formes nouvelles d'expression, grâce souvent aux ressources numériques, sont des expériences irremplaçables. De l'avis de tous, leur interruption provoque chez les élèves un certain désarroi, comme si elle marquait le retour à l'ordinaire des jours et des pratiques. Certes, il est difficile de multiplier ce genre d'actions et cela n'est pas souhaitable. Elles doivent garder leur force d'impact, le rôle déclencheur qu'elles ont souvent, dû au caractère isolé, momentané, exceptionnel du projet. Elles marquent un temps, une sorte de parenthèse unique dans une année scolaire. Il appartient aux professeurs d'assurer ensuite un retour sans trop de déception à la réalité des pratiques ordinaires et d'aider les élèves à en conserver et à en transformer les acquis.

#### **4. L'évaluation des actions visant à la maîtrise de la langue**

L'action met en œuvre un mode de conduite de l'enseignement dans des contextes diversifiés qui invitent à d'autres pratiques de la langue et constituent une rupture par rapport au cadre habituel de la classe. Cette mise en place suppose une réorganisation le plus souvent éphémère mobilisant l'énergie des enseignants, les temps d'apprentissage et l'attention des élèves. La question de l'appréciation de l'efficacité de ces actions, de l'évaluation des retombées – entendues comme les incidences et les effets – de ces dispositifs apparaît centrale pour toutes les parties prenantes, qu'il s'agisse des élèves et leurs familles, des professeurs, des responsables institutionnels de l'éducation nationale comme des partenaires qui contribuent à ces réalisations.

La première question consiste à savoir ce qu'il convient d'évaluer parmi les nombreuses facettes que comportent les actions partenariales dans leur diversité. Si l'objet majeur de l'évaluation concerne naturellement les acquis des élèves du groupe qui a participé à l'action, d'autres aspects propres à l'organisation d'actions au sein d'une école ou d'un établissement méritent d'être également pris en compte, en particulier les effets de l'action sur le fonctionnement pédagogique local. Enfin, les évaluations doivent considérer la diversité des aspects d'une action donnée dans un contexte où la complexité s'accroît temporairement.

##### **4.1. Cerner les bénéfices pour les élèves**

La première légitimité d'une action dans le cadre scolaire consiste à répondre aux missions de l'école et, dans les comptes rendus comme dans les pratiques observées, la question des acquis des élèves intervient de façon prioritaire et constante en tant qu'objectif, tandis que les méthodes d'évaluation restent le plus souvent peu précises.

Par ailleurs, certains objectifs dépendent aussi de la visée principale de l'action, qui la plupart du temps n'est pas seulement d'ordre scolaire.

#### ***4.1.1. Une perspective commune : de l'acquisition des compétences au développement individuel***

Les connaissances et compétences à développer chez les élèves constituent des références présentes dans toutes les actions et de l'école au lycée, des objectifs sont toujours bien identifiés, mais la dimension personnelle, difficile à mesurer, est aussi très présente.

Selon l'enquête réalisée, chaque action répond à plusieurs objectifs d'apprentissage pour les élèves<sup>48</sup>. Leur formulation correspond presque partout, du moins jusqu'au collège, aux compétences du socle commun. Celle qui concerne la maîtrise de la langue est naturellement la première mentionnée et elle est fréquemment détaillée pour mettre en valeur les domaines privilégiés dans le projet. La dimension de cette compétence qui est la plus citée est celle de la lecture, suivie de l'oral et de l'écrit<sup>49</sup>, tandis que quelques actions mentionnent l'étude de la langue avec notamment le vocabulaire et l'orthographe ; la littérature apparaît également. De très nombreuses actions font référence à plusieurs compétences du socle et les aspects civiques et sociaux joints à l'initiative et l'autonomie apparaissent tout aussi fréquemment que la maîtrise de la langue<sup>50</sup> elle-même : les situations de production privilégiées dans les actions sont aussi des temps de mise en œuvre et de développement de compétences qui ont moins l'occasion de se retrouver dans le cours de la classe ordinaire. Par ailleurs, la culture humaniste se trouve fréquemment citée<sup>51</sup>, l'histoire constituant en particulier un sujet central dans de nombreux projets ; les technologies de l'information sont aussi mentionnées du fait de leur usage dans un nombre significatif<sup>52</sup> de dispositifs tandis que les autres compétences se voient assez rarement relevées, qu'il s'agisse de mathématiques et de culture scientifique ou technologique ou bien de langues vivantes.

En ce qui concerne ce que les élèves ont pu acquérir au cours de l'action, l'enquête montre également que les enseignants s'efforcent de l'intégrer selon plusieurs modalités. Les dispositions indiquées reposent d'abord sur les procédures d'évaluation prévues au cours de la scolarité des élèves. Ainsi, le livret de validation des compétences du socle commun se trouve très fréquemment cité pour les élèves de l'élémentaire et du collège et, dans la plupart des fiches, des domaines précis sont alors identifiés au sein des différentes compétences visées. Une telle approche est pleinement cohérente au regard de la définition des objectifs des actions qui valent d'abord par les situations pédagogiques nouvelles dans lesquelles se trouvent les élèves ; elles sont décalées par rapport à l'univers habituel de la classe, sollicitant autrement les savoirs pour que ceux-ci soient utilisés en général dans des situations de production et apportent un éclairage nouveau dans des contextes qui correspondent de fait à l'exercice de compétences par les élèves. Dans les actions, la capacité à réaliser une production orale ou à participer à un écrit collectif alimentera l'appréciation quant à

---

<sup>48</sup> Le relevé s'est limité à cinq objectifs. La moyenne est d'environ 2,5 objectifs par action (306/120).

<sup>49</sup> Respectivement : 49, 41 et 37 mentions.

<sup>50</sup> Respectivement 51 et 51 mentions pour les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative (35 + 16).

<sup>51</sup> 35 citations.

<sup>52</sup> 10 mentions.

l'acquisition de compétences en maîtrise de la langue tandis que les contributions au travail collectif et l'esprit d'initiative pourront aussi être reconnues. Une analyse des situations pédagogiques proposées en relation avec la description des compétences attendues à tel ou tel palier facilite une telle approche et la reconnaissance d'acquisitions par les élèves. De ce point de vue, la relation entre programmes et compétences gagnerait à être bien précisée.

Des outils d'évaluation élaborés localement par des spécialistes pour des compétences particulières<sup>53</sup> ont aussi été mentionnés. Parfois, des adaptations sont explicitement prévues en fonction de situations de production prévues dans l'action et selon des critères adaptés<sup>54</sup>.

Par ailleurs, la référence à des dispositifs nationaux d'évaluation ou de certification des élèves est possiblement mobilisée : les évaluations en CE1 ou en CM2 apparaissent quelquefois pour le premier degré tandis que des collèges mentionnent les épreuves d'histoire des arts et que des lycées professionnels relèvent des résultats aux examens dans des disciplines choisies. L'incidence de l'action peut encore s'apprécier à travers des évaluations conduites dans le cadre d'activités pédagogiques particulières<sup>55</sup>, d'enseignements spécifiques<sup>56</sup> tandis que les contenus qui sont abordés au cours d'une action peuvent à l'occasion s'inscrire dans la passation d'un examen national<sup>57</sup>. Qu'il s'agisse de résultats à des évaluations standardisées, de notation à des épreuves, de résultats à des examens, les apports mentionnés restent cependant indirects et l'imputation d'une meilleure réussite à l'action conduite apparaît très incertaine en l'absence de protocole de comparaison avec un échantillon témoin ; dans certaines circonscriptions, le suivi des résultats des élèves au niveau des écoles peut cependant laisser penser qu'un engagement régulier des classes dans des actions directement liées à la production d'écrit, important sur certaines écoles, contribue à une évolution d'ensemble positive des acquis des élèves<sup>58</sup>.

Au-delà de l'intégration de l'évaluation des progrès des élèves à des procédures définies, la plupart des descriptions comportent des appréciations sur les effets positifs des actions engagées. Ces effets observés peuvent porter directement sur les compétences disciplinaires<sup>59</sup>, sur la motivation des élèves pour le sujet traité<sup>60</sup>, ou plus globalement sur des évolutions qui concernent l'élève en tant que personne, qu'il s'agisse de rapport à la connaissance ou de relation aux pratiques scolaires et sociales. Le ressenti qualitatif d'un enseignant, rapporté à propos d'une action sur le théâtre pour des élèves d'école et de collège, témoigne de cette imbrication entre la motivation des élèves, les progrès observés dans la discipline et l'évolution du comportement : « *J'ai vu des élèves en difficulté de lecture prendre plaisir à lire à voix haute et faire des progrès. De plus, ils comprenaient ce qu'ils lisaient. J'ai même*

---

<sup>53</sup> Cf. La Réunion, *Cartes postales dansées / Slam à l'école* : « Grille d'évaluation des compétences acquises en danse contemporaine élaborée par les CPC EPS ».

<sup>54</sup> Cf. Nancy-Metz, *Lis mon livre* : contenu, réalisation de la présentation, qualité de la prise de parole.

<sup>55</sup> Cf. Parcours de découverte des métiers et des formations.

<sup>56</sup> Cf. « Évaluation des capacités ciblées à la fin de l'enseignement d'exploration ».

<sup>57</sup> Cf. les titres d'ouvrages de concours littéraires inclus dans la liste des élèves pour le baccalauréat.

<sup>58</sup> Cf. autour de l'action « Créa-Livres » dans l'académie de Lille.

<sup>59</sup> « Organisation plus rigoureuse des écrits argumentés et illustrés d'exemples concrets. Organisation plus fine des présentations orales dans divers contextes et sur divers sujets autres que les arts ». Lyon, *Collégiens au musée - Histoire des arts*.

<sup>60</sup> « Un surcroît d'intérêt pour la littérature, l'écriture et de soin apporté à la langue ». Montpellier, *Florilège international des écrivains en herbe de langue française*.

*fait un exercice noté de lecture expressive (pour valider des compétences) et ils ont tous fait leur travail sérieusement »*<sup>61</sup>. Dans un lycée professionnel, l'enseignante souligne l'apparition de comportements favorables à l'amélioration de la maîtrise de la langue (« *[les élèves] acceptent la réécriture pour améliorer leur texte. Ils acceptent la réflexion, l'effort* »), avec des individus qui peuvent alors franchir un cap (« *Cela a permis des déblocages dans les domaines de l'écrire et du dire* »), tout en engageant un changement d'attitude vis-à-vis de soi-même à partir d'une « *réflexion personnelle constructive sur ses points forts et ses points faibles, donc ses points à améliorer, en termes de savoir-faire professionnels, mais aussi en terme de construction personnelle* »<sup>62</sup>. Les mêmes constats ont pu être faits lors des entretiens avec les enseignants, à travers des propos d'ensemble ou en se fondant sur des récits qui concernent des élèves particuliers qui à l'occasion d'une action auront fondamentalement évolué. L'action permet de découvrir de nouvelles facettes de l'élève, de le prendre mieux en compte dans ses apprentissages, dans sa relation au travail, aux autres, dans le plaisir à dire et à faire, de considérer attentivement les dimensions personnelles. Ces aspects difficilement mesurables et dont la portée générale est délicate à apprécier apparaissent cependant déterminants dans la construction de l'individu.

Les actions veulent donc dépasser la seule dimension des savoirs scolaires, ce qui peut même conduire certains promoteurs à se placer résolument en contrepoint d'évaluations externes centrées sur les seuls résultats<sup>63</sup> pour insister sur des aspects essentiels comme la prise en compte plus globale de l'élève, de son bien-être, et le souci de lui redonner des conditions d'apprentissage favorables.

#### **4.1.2. Des visées spécifiques**

Certains aspects de l'évaluation peuvent aussi dépendre très fortement de la visée principale et du fonctionnement correspondant. Si l'on met de côté les actions qui cherchent très directement à créer de meilleures conditions pour se concentrer sur une mise en œuvre ciblée des programmes, comme un « marathon orthographique » ou bien une « classe d'écriture », trois grandes perspectives se dégagent clairement de l'enquête et des observations de terrain : l'ouverture et la pratique culturelle, les rencontres avec des auteurs et les expérimentations pédagogiques innovantes pour mettre au point des dispositifs d'apprentissage liés à la maîtrise de la langue.

##### **▪ Les pratiques culturelles**

De nombreuses actions sont ainsi centrées sur des stratégies pour apporter des habitudes et des pratiques culturelles, que ce soit à l'interne des écoles ou établissements ou bien en relation avec des partenaires. Quelques concepteurs se sont efforcés d'identifier des critères quantitatifs et qualitatifs pour rendre compte :

---

<sup>61</sup> Reims, *Lire et dire le théâtre*.

<sup>62</sup> Limoges, *Insertion par maîtrise de la langue*.

<sup>63</sup> « L'évaluation conduite par l'École d'économie de Paris a montré qu'il était difficile de repérer les bénéfices en termes d'amélioration des résultats scolaires. Les conclusions de cette évaluation invitaient à évaluer les bénéfices à plus long terme. Cependant, concernant le « bien-être » à l'école, les effets bénéfiques ont été pointés ». Créteil, *Coup de pouce partenarial*.

- nombre d'écoles qui participent ; nombre de parents d'élèves investis ; nombre d'enfants venus à la fête ; outils non formalisés : nombre d'élèves qui se souviennent des albums vus l'année précédente ; nombre d'élèves qui fréquentent la bibliothèque ;
- évaluation des attitudes dans chaque classe : écouter une histoire et la comprendre, la reformuler ; reconnaître un livre parmi d'autres ; choisir un livre et en parler ; s'intéresser aux livres et aux histoires »<sup>64</sup>.

Il s'agit d'un effort considérable pour rendre plus objectifs les effets d'une action et chercher à en mesurer l'efficacité. Ceci emporte cependant plusieurs obstacles pour les enseignants, qu'il s'agisse de la précision à apporter aux conditions de validité des critères (cf. notion de fréquentation de la bibliothèque ou celle de parents « investis », pour prendre les plus simples), des outils de collecte d'informations spécifiques à mettre en place notamment pour ce qui est de l'évaluation des attitudes et surtout du temps à consacrer à cette activité d'évaluation qui se situe nécessairement en décalage par rapport à la conduite d'une action.

Le plus souvent, s'agissant d'attitudes, la quantification n'est pas véritablement pratiquée et l'évaluation des effets se présente comme une liste d'observations, de récits d'expériences positives plus ou moins largement partagées, qui témoignent d'évolutions dans les pratiques du public visé. Comme souvent lorsqu'il s'agit de pratiques culturelles, celles-ci ne se limitent pas aux élèves, mais s'intéressent aussi à leurs parents : ainsi d'une action fondée sur la présentation et l'échange de livres qui visait notamment à réconcilier les élèves avec la lecture : « *Certains ne lisaient pas et ont adoré le livre emprunté. Certains parents ont acheté les livres présentés, d'autres ont emprunté au CDI la suite de leur volume. Les élèves ont poursuivi spontanément l'action en empruntant d'autres livres présentés par leurs camarades. Un élève dyslexique de 3<sup>ème</sup> était heureux d'avoir lu un livre entier pour la première fois*<sup>65</sup> ». Entre instauration d'une pratique, acquisition de livres et poursuite du mode de fonctionnement proposé, les observations décrivent plusieurs facettes d'un changement d'attitude bien réel envers le livre.

Cette difficulté à évaluer l'essentiel fait que pour certains concepteurs, la particularité des actions conduites justifie qu'elles ne puissent être évaluées au sens classique, notamment lorsqu'elles constituent une ouverture : « *Non [il n'existe pas de dispositif d'évaluation], il s'agit d'une action qui permet d'élargir l'esprit de l'enfant, de renforcer des connaissances globales, non directement évaluables au sens opérationnel* »<sup>66</sup>. L'action se justifie alors par elle-même.

#### ▪ **Rencontrer un auteur ou un artiste**

Différentes actions liées à la pratique de la littérature – concours d'écriture, résidences d'artistes, prix littéraires, initiations aux contes – même si elles supposent toutes un travail sur la langue, écrite ou orale, même si elles ne considèrent jamais l'explicitation orale, la reformulation, l'échange ou la fixation à l'écrit comme une quantité négligeable ou une

---

<sup>64</sup> Orléans, *Graine de lecteurs*.

<sup>65</sup> Nancy-Metz, *Lis mon livre*.

<sup>66</sup> Corse, *Radio scolaire*.

variable d'ajustement – ont pour objectif un travail écrit, légitime objet de toutes les attentions, mais ne s'assignent pas comme principal objectif l'évaluation des progrès en matière de maîtrise de la langue.

Sans doute l'originalité même des dispositifs, la césure qu'ils instaurent dans l'ordinaire du travail scolaire doivent-elles être ici prises en compte. Dans l'organisation d'une année, pour les classes concernées, la participation à pareille action constitue un temps autre, une appréhension nouvelle des règles et des réalités scolaires, différente, plus libre, affranchie de tout ce qui encadre d'habitude les activités et les exercices d'une classe. L'intervention d'un auteur, accompagnée de la visite d'un lieu patrimonial ou de mémoire, de la sortie hors de l'espace de l'école, du collège ou du lycée, de la pratique du reportage, de l'écriture de textes destinés à la publication ou à la représentation, à la mise en voix, à une exposition, offre un regain d'attention, une curiosité plus vive, un enthousiasme accru, du fait même du caractère inédit du dispositif mis en œuvre. Là où l'attention peine à se concentrer, là où le désir d'écrire s'enlise trop souvent dans un lot d'inhibitions et de réserves dilatoires, la nouveauté de l'action proposée relance et remotive. Sans doute plusieurs paramètres méritent-ils d'être relevés : la singularité d'une action qui vient rompre avec la relative monotonie de pratiques bien connues des élèves, la relative brièveté – quelques semaines – des actions conduites, l'ouverture de la classe et de l'établissement à une parole ou une présence venues de l'extérieur et d'horizons différents, l'apparent décrochage que présente le dispositif par rapport aux autres activités de la classe. Certes, il s'agit de lire et d'écrire, d'observer, d'analyser et de rendre compte, mais d'une manière autre. Au collège ou au lycée par exemple, le lien avec la séquence d'enseignement en cours se fait soudain plus lâche, plus souple ; l'écriture ne se moule plus obligatoirement dans le creuset des exercices canoniques imposés, une autre forme d'expression est souvent possible, moins contrainte, moins académique, et du même coup beaucoup plus rétive à l'évaluation, du moins dans ses usages traditionnels.

Il serait donc illusoire de penser que l'on peut donner de ces retombées un panorama précis, un constat chiffré, une prise en compte exacte des progrès et des acquis. Il serait tout aussi aventureux de croire que le temps des élèves et des professeurs a été la plupart du temps gâché, qu'au-delà d'une écume séduisante et des embruns de la nouveauté, tout cela ne sert pas à grand-chose, qu'une mobilisation, des efforts sont consentis pour peu de fruits. Une responsable académique dans le champ de l'action culturelle, évoquant ces diverses actions à portée littéraire et culturelle, constate ainsi que les retombées, qui concernent surtout la communication, l'argumentation, la formation du goût, s'apprécient avant tout en termes de plaisir et de remotivation des élèves.

Les actions entreprises, sur le mode d'un détour, d'une parenthèse, d'un espace nouveau à défricher, apportent autre chose et on est là face à des dispositifs volatils dont les effets d'ailleurs peuvent parfois se mesurer à quelques années de distance. D'autres partenaires et interlocuteurs rencontrés soulignent pareillement le risque qu'il y aurait à trop encadrer et vont même jusqu'à mettre en garde devant une possible normalisation : on se situe dans un autre domaine ici, celui de l'émotion, de la sensibilité, en lien étroit, très souvent, avec des préoccupations d'ordre esthétique. À l'origine de nombre de ces actions, il y a une émotion, une découverte, une rencontre. Ce sont ce désamarrage, ce décentrement temporaire des

pratiques scolaires qui sont alors cruciaux. S'il y a rencontre avec un artiste, quel qu'il soit, ce ne peut être aux seules fins de servir les intérêts d'un programme que la parole et le regard de l'écrivain viennent enrichir. La présence du partenaire artistique doit alors susciter une autre forme d'expression, moins contrainte, mais tout aussi exigeante, une sorte de « mise en danger » face à ce qui relève souvent, pour les élèves, d'une *terra incognita*.

Ainsi, si les intentions sont souvent explicites dans la formulation même des projets – faire écrire des élèves, les orienter vers d'autres modes et d'autres pratiques d'expression, leur apprendre à rendre compte d'une rencontre, d'une observation, d'une lecture, dans une perspective créatrice ou critique – les effets demeurent implicites et ne donnent pas lieu à une véritable appréciation. À quelques rares exceptions – citons l'exemple de blogs qui, dans le cadre du prix Goncourt des lycéens, ont été évalués comme des exercices préparatoires à l'épreuve anticipée de français –, dans l'écrasante majorité des dispositifs analysés, on reste dans le domaine du ressenti, dans une conscience de l'inévaluable que l'on justifie souvent par la nature bifide des actions entreprises : on est à l'extérieur de la classe et pleinement, mais d'une autre manière, dans la classe ; on lit et on écrit, autre chose, autrement ; l'aventure, très souvent, est collective et plus seulement individuelle ; des interactions se créent, de la classe vers l'extérieur et à l'intérieur même de la classe ; si innovants soient-ils, les dispositifs ne rompent jamais vraiment avec la perspective scolaire, la nécessité d'enrichir et d'apprendre ; la langue, ses exigences, ses codes, son lexique, sa syntaxe, son histoire, sa polysémie native, sa richesse et le jeu de ses nuances ne cessent jamais d'être à l'horizon.

Dans les modalités d'évaluation choisies, la part faite aux résultats des élèves et à leurs évolutions demeure résiduelle. En revanche, il convient de noter que l'observation des comportements des élèves et celle de la qualité du travail en équipe sont largement présentes. Lorsqu'on les interroge, les intervenants, comme les professeurs, préfèrent parler de « ressentis » plutôt que de véritables évaluations de l'investissement et des acquis des élèves.

#### ▪ Expérimenter des méthodes

Quelques actions ont pour objectif explicite d'inventer de nouvelles démarches pédagogiques dans les enseignements afin de favoriser la maîtrise de la langue. Il peut s'agir d'utiliser des tablettes numériques pour la pratique de l'oral en maternelle<sup>67</sup>, ou bien de s'appuyer sur une autre langue que le français pour mettre en valeur et comparer des caractéristiques grammaticales, comme la place de l'adjectif en espagnol<sup>68</sup> ou l'expression du temps en créole<sup>69</sup>. L'action permet alors de défricher, de construire de nouvelles perspectives d'enseignement où l'évaluation consiste d'abord à mobiliser et à intégrer des ressources dans une pratique pédagogique nouvelle pour permettre aux élèves de mieux maîtriser la langue. Si la perspective d'amélioration des acquis des élèves n'est jamais totalement absente des esprits, c'est principalement la capacité à élaborer ces matériels pédagogiques nouveaux qui est au cœur de l'évaluation.

---

<sup>67</sup> Amiens, *Transformation de l'homme et du réel*.

<sup>68</sup> Amiens.

<sup>69</sup> Guadeloupe, *Classes bilingues à l'école élémentaire*.

Certaines actions, peu nombreuses dans l'enquête réalisée, sont ainsi conduites en relation avec des universitaires qui cherchent à développer des pratiques pédagogiques portant sur l'apprentissage de la lecture dans son ensemble ou sur la compréhension de textes et d'écrits. Il s'agit de dispositifs qui tendent à structurer tout un pan de l'enseignement du français et du fonctionnement du groupe ou de la classe, pour rechercher ou promouvoir des méthodologies fondées en théorie et considérées comme plus efficaces. Ils comportent des protocoles d'évaluation des acquis qui peuvent intégrer des protocoles standardisés nationaux ou s'appuyer seulement sur des protocoles très directement liés aux pratiques développées. L'objectif de ces actions, qui s'appuient sur des moyens financiers parfois considérables et qui cherchent à se développer dans des réseaux nationaux, consiste naturellement à évaluer la validité du dispositif à travers les progrès réalisés par les élèves. Ainsi, les *Réseaux d'observatoires locaux de la lecture* ou l'opération *Parler/lecture* prévoient-ils des modalités et des épreuves spécifiques d'évaluation, qui pour les enseignants qui les mettent en œuvre constituent l'essentiel de l'évaluation<sup>70</sup>. Les résultats sont en général nuancés, dépendent largement des conditions locales de réalisation et doivent être appréciés finement<sup>71</sup>.

## 4.2. Apprécier les retombées sur le fonctionnement pédagogique

Outre les acquis des élèves, qu'il s'agisse de favoriser les attitudes, l'enrichissement par la pratique littéraire ou la recherche de meilleures pratiques, les retombées sur la maîtrise de la langue concernent aussi la relation entre enseignants, l'organisation de l'enseignement et le fonctionnement pédagogique des établissements.

La réalisation d'une action au sein d'une école et surtout d'un collège ou d'un lycée, s'il ne s'agit pas du même projet réalisé depuis toujours par un unique enseignant, est en général portée par une petite équipe de deux ou trois professeurs. L'approche pluridisciplinaire qui préside souvent à la conception d'une action implique, notamment au collège, des ajustements pour que les professeurs engagés puissent agir en complémentarité, ajuster les contenus, les démarches et les supports, rapprocher leurs points de vue quant aux attitudes et progrès attendus. L'équipe va se constituer autour d'une classe donnée, de plusieurs classes appartenant parfois à plusieurs niveaux, d'un groupe d'élèves issus d'un même niveau d'enseignement et, selon les actions, les ajustements pourront porter sur des points de méthode pédagogique<sup>72</sup>, sur les pratiques à partager pour conduire une pédagogie de projet qui se montre « *motivante pour les élèves, car elle fédère la classe autour d'un projet commun et riche* »<sup>73</sup>, sur le suivi des élèves, sur l'évolution des modalités d'évaluation pour la classe concernée par le projet<sup>74</sup>. Les enseignants rencontrés insistent sur l'exigence de ce travail d'équipe pour dépasser le cadre bien établi du cours pour une classe donnée : « *On ose nous*

---

<sup>70</sup> « Cette évaluation se fera à travers les dispositifs d'évaluation mis en place par le Réseau des observatoires locaux de la lecture ainsi que par ceux mis en place par la circonscription », Dijon, *ROLL*.

« Un protocole d'évaluation dans les domaines de la phonologie, du code alphabétique et de la compréhension ». Orléans-Tours, *Projet lecture (Bourges)*.

<sup>71</sup> Cf. Viviane Bouysse, Gilles Pétreault *Évaluation de la mise en œuvre, du fonctionnement et des résultats des dispositifs « P.A.R.L.E.R. » et « R.O.L.L. »*. Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale. MEN : IGEN. Novembre 2012.

<sup>72</sup> Cf. La mise en place d'un dispositif ROLL concernant l'école et le collège dans le Pas-de-Calais avec des enseignants de français, sciences, histoire-géographie.

<sup>73</sup> Lyon, *Odyssée spatiale*.

<sup>74</sup> Cf. Guadeloupe, *Une comédie-ballet, histoire et pratique*.

*aussi proposer des choses que l'on ne ferait pas en classe. Il faut une équipe soudée : une réunion par semaine, pour faire le point sur les remédiations demande une entente et une organisation »*<sup>75</sup>. Au-delà d'une nécessaire cohésion au sein des équipes qui se constituent, pour les professeurs l'engagement dans une action s'accompagne de réflexions et d'échanges sur des démarches pédagogiques comme sur le rôle de chacun, de chaque enseignement, afin de favoriser une meilleure maîtrise de la langue chez les élèves.

Cette meilleure cohésion des équipes, liée au fait que les actions cherchent à embrasser des aspects diversifiés qui portent notamment sur les méthodes et les attitudes, qu'il s'agisse de la capacité à s'exprimer, de pratiques culturelles, de travail en équipe ou de relations avec les autres, peut aussi avoir une influence réellement positive sur le climat scolaire au sein d'une école ou d'un établissement. Les réflexions pour conduire une action comportent toujours des aspects liés à la maîtrise de la langue du fait de l'existence systématique de productions orales ou écrites ; elles impliquent des questionnements méthodologiques quant aux apprentissages, mais aussi portent sur l'autonomie et l'initiative, sur la capacité à entretenir des relations au sein d'un groupe, envers autrui. Toutes ces dimensions favorisent le dialogue, permettent de porter attention aux autres et constituent un point d'appui pour réguler la vie au sein d'une communauté scolaire, contribuant ainsi à ce que « *les élèves vivent mieux leur scolarité* »<sup>76</sup>.

Pour l'encadrement, les inspecteurs et aussi particulièrement les chefs d'établissement, les actions s'inscrivent dans la conduite de l'action d'ensemble de l'établissement qui permet d'affirmer les valeurs fondamentales de l'École (« *cela suppose que l'équipe de direction puisse faire partager des valeurs aux professeurs en amont* »<sup>77</sup>), de constituer des équipes investies et convaincues en s'appuyant sur des enseignants dynamiques et engagés, de créer une forme d'émulation tout en apportant des idées à l'ensemble des professeurs, d'impliquer parfois l'ensemble des personnels – notamment les agents de service – dans la vie pédagogique de l'établissement.

Les retombées des actions comportent aussi fréquemment la mise en valeur du travail effectué, que ce soit par une publication en direction des familles<sup>78</sup> ou par l'organisation d'événements, de moments forts qui permettent de rassembler la communauté éducative en présence de partenaires et de ceux qui participent à l'environnement immédiat de l'école ou de l'établissement. Cette valorisation publique centrée sur les productions des élèves change de l'évaluation des copies ou exercices en classe habituels, elle fait presque exclusivement ressortir les aspects les plus positifs et peut avoir un effet sur l'estime de soi. Par ailleurs, ces événements témoignent de la capacité d'initiative, d'innovation et de créativité de l'établissement en proposant une ouverture qui enrichit le parcours des élèves, en répondant aux problèmes rencontrés. Une telle occasion permet de constituer un centre d'intérêt partagé par la communauté éducative, souligne la bonne entente de ses composantes, témoigne de la bonne inclusion de l'établissement ou de l'école dans son environnement<sup>79</sup> tout en permettant de le distinguer aussi des autres établissements environnants.

---

<sup>75</sup> Amiens.

<sup>76</sup> Entretien responsable académie de Versailles.

<sup>77</sup> Entretien équipe de direction, académie de Nancy-Metz.

<sup>78</sup> Cf. Lyon, *Dis-moi dix mots semés au loin*.

<sup>79</sup> Cf. « Meilleure visibilité du collège au sein de la ville » (Versailles, *Accueil des enfants allophones*).

Les effets des actions concernent aussi des partenaires qui, tout en apportant des moyens ou un savoir-faire, d'un côté valorisent leur intervention au bénéfice des élèves, de l'autre se voient reconnus comme participant temporairement à une mission de transmission auprès des jeunes générations, ce qui peut appartenir à ses finalités ou bien constituer un élément de valorisation pour les personnels comme pour la structure.

En termes de réflexion sur les pratiques professionnelles, quelques académies prévoient de s'appuyer sur la réalisation d'actions pour favoriser les échanges entre enseignants et établissements, que ce soit par des rencontres ou en diffusant des documents<sup>80</sup>.

Face à tant d'avantages pour toutes les parties prenantes, les aspects plus contraignants comme le coût que représente l'action (personnel supplémentaire, financements), celui de la réorganisation de l'école ou de l'établissement (heures de classe non effectuées – dans cette classe et dans d'autres éventuellement –, équilibre entre les disciplines, accomplissement du programme), ainsi que la dispersion possible en termes de connaissances ou de sollicitation des élèves n'ont pratiquement jamais été évoqués au cours de cette enquête. De l'avis général, la mise en place d'actions favorise la pratique de la langue, constitue un champ de créativité qui mobilise la communauté éducative et permet à l'École de se montrer sous son meilleur jour.

### **4.3. Concevoir une évaluation adaptée**

Les autorités académiques, les responsables locaux comme les collectivités territoriales souhaitent cependant disposer de comptes rendus – qui vont au-delà de récapitulatifs financiers ou simples rapports qui attestent d'une réalisation – pour apprécier l'efficacité d'une action.

La première difficulté tient au champ à circonscrire : que choisir ? Que prendre comme indicateurs de départ ? Que veut-on vraiment mesurer ?

Très pragmatiquement, le fonctionnement des actions fait toujours l'objet d'un bilan qui, si l'on poursuit l'action, permettra des aménagements l'année suivante pour tenir compte des obstacles constatés. De plus, l'immense majorité des projets comporte un volet sur l'évaluation et les efforts pour définir des critères par les concepteurs sont patents.

Parmi les critères, les acquis des élèves restent centraux et s'y intéresser apparaît nécessaire pour conserver présente à l'esprit une des finalités essentielles d'une action, même si la relation entre les activités qui auront été conduites et les résultats d'ensemble des élèves reste presque toujours difficile à identifier précisément.

Les réussites face aux situations et expériences rencontrées par les élèves au cours des actions peuvent aussi être mentionnées pour contribuer à valider des compétences du socle commun à l'école élémentaire et au collège, aussi bien pour la maîtrise de la langue que concernant les compétences sur l'autonomie, l'initiative, la vie sociale et éventuellement dans d'autres domaines.

---

<sup>80</sup> « Cette année, l'expérimentation doit conduire à la réalisation d'un document académique repérant les bonnes pratiques pour faire progresser à l'oral les élèves ». Nantes, Donner de la voix pour trouver sa voie.

En matière d'évaluation, plusieurs entretiens ont souligné que pour les actions réalisées chacun « exprime un ressenti »<sup>81</sup>, et les dimensions plus difficiles à apprécier, comme l'ouverture ou les pratiques culturelles gagneraient à être clairement identifiées pour tout élève et à être organisées en un parcours limitant l'aléatoire qui domine lorsque l'on s'appuie sur des ressources très spécifiques et souvent conjoncturelles. Par ailleurs, ces aspects délicats à cerner pourraient aussi être appréciés à travers des comptes rendus libres, des récits des élèves apportant un point de vue personnel sur les apprentissages, ou à l'aide de questionnaires qualitatifs ouverts comportant quelques rubriques simples portant sur les moments marquants de l'action, sur ce que l'on a découvert ou aimé, sur le problème le plus important que l'on est parvenu à résoudre, ou le travail avec les autres, ou encore ce que l'on estime savoir mieux faire.

Cette dernière pratique permettrait également de résoudre certaines difficultés liées à la relative brièveté des actions, qu'il s'agisse du besoin de construire des outils pour chaque action, voire pour chaque activité, ou bien de l'investissement des enseignants et intervenants dans la réalisation de l'action : absorbés par l'organisation de la production, par la conduite du travail avec l'intervenant, par la médiation à opérer lors de visite de lieux culturels, ils ne se trouvent pas nécessairement en situation de procéder en même temps au changement de perspective que suppose un recueil d'information en vue d'une évaluation finale. Les modalités pratiques de l'évaluation pourraient ici d'une certaine façon faire concurrence à la réalisation d'une action qu'il convient d'abord de mener à son terme.

Des modes d'évaluation plus subjectifs prennent leur sens lorsque l'action est conçue à partir d'une réflexion sur son apport au regard des programmes, des compétences et du parcours de l'élève, ainsi que sur les conditions pédagogiques permettant une rupture bénéfique par rapport au fonctionnement habituel de la classe. Quelques éléments essentiels peuvent être mentionnés :

- en termes de place de l'action :
  - au regard des programmes : acquisition de connaissances et compétences prévues dans les disciplines concernées, part de temps d'enseignement consacré, effet sur les autres enseignements, nature des attentes pour les actions d'ouverture ou de pratiques culturelles,
  - dans le choix des bénéficiaires de l'action, en fonction des possibilités offertes dans l'école ou l'établissement et en tenant compte des actions déjà suivies par chaque élève ;
- en termes de conception de l'action, qui doit prévoir :
  - un changement de cadre ou de conditions de fonctionnement par rapport à l'enseignement prodigué habituellement,
  - une diversité de situations pédagogiques d'exercice de la compétence maîtrise de la langue,
  - des productions réalisées par les élèves ;

---

<sup>81</sup> Entretien avec un responsable académique (Nancy-Metz).

- en termes de prise en compte du travail accompli durant l’action :
  - une prise en compte des réussites dans les situations proposées pour l’appréciation des compétences des élèves,
  - une collecte des points de vue des élèves pour une appréciation individuelle des progrès dans la maîtrise de la langue, dans toutes ses dimensions (linguistique, pragmatique, cognitive),
  - un compte-rendu qualitatif des enseignants ;
- en termes d’effets sur le fonctionnement pédagogique de la classe, l’école ou l’établissement :
  - comportant une identification d’un ou plusieurs thèmes de travail en équipe pour les enseignants,
  - assurant un rayonnement de l’école ou de l’établissement auprès de la communauté éducative au sens large.

## **5. Les conditions d’une mise en œuvre optimale**

L’observation de plusieurs dispositifs permet de dégager quelques principes qui paraissent indispensables au bon déroulement d’une action. Force est de reconnaître qu’ils sont tous rarement réunis, les actions tenant parfois à la tradition, au contexte particulier, à une somme d’habitudes prises et peu analysées, à l’investissement enthousiaste des acteurs, sans que soit pris le temps de formaliser les paramètres et de mettre le dispositif en perspective, afin de mieux en apprécier la portée dans le domaine de la maîtrise de la langue et de l’enrichissement culturel des élèves.

### **5.1. Le partenariat**

La question du partenaire est capitale, de son choix, de sa qualité, de sa fiabilité, de ce qu’il apporte à l’école, des liens que celle-ci est susceptible de nouer avec lui. Il est évident qu’elle se pose avec une acuité moins grande lorsque le partenaire est une instance connue, reconnue – par exemple, la DGLFLF pour le « concours des dix mots » – et que l’opération a reçu l’aval de l’administration centrale, en l’occurrence la DGESCO.

Cette question essentielle du partenariat apparaît avec une netteté plus vive dans le détail des situations locales et la multiplication, pour ne pas dire l’afflux, des propositions de collaboration, dans le domaine artistique et culturel, qui arrivent dans les établissements. Ces offres, il faut le reconnaître, trouvent souvent auprès des professeurs un écho plus grand que celui des opérations nationales qui, à cause d’une certaine distance et surtout d’un manque d’information des équipes enseignantes, sont insuffisamment relayées. C’est une tendance nouvelle, observée à de nombreuses reprises : la dimension locale tend à l’emporter, l’éducation artistique et culturelle étant de plus en plus soutenue par l’échelon territorial. Des projets sont ainsi présentés aux directeurs des écoles et aux chefs d’établissement, de manière abondante et nourrie, et il semblerait que les choses échappent parfois au contrôle et à la régulation du ministère de l’éducation nationale.

Le risque, on ne le voit que trop, réside dans la multiplication d'intervenants locaux, aux compétences certes reconnues localement, mais cela ne saurait suffire. C'est là que le concours du ministère de la Culture, avec l'expertise de la DRAC, joue tout son rôle. Elle peut donner une caution artistique, en disant ce qu'est susceptible d'apporter tel ou tel, en informant aussi les professeurs de ce qu'elle sait de la qualité des œuvres ou des prestations réalisées : rien se serait plus dangereux que de laisser s'installer des artistes autoproclamés, des auteurs autoédités, dont la première qualité est qu'ils sont géographiquement proches de l'établissement scolaire. Le risque majeur serait alors de valider des partenariats douteux, et l'appréciation de la valeur de ces offres ne peut, en aucune manière, venir des seuls professeurs qui, comme les chefs d'établissement, se trouvent souvent démunis devant l'offensive de certains partenaires qui pratiquent un art consommé de l'intervention.

Une mise en œuvre efficace suppose ainsi un copilotage entre les rectorats et les instances du ministère de la culture, une coordination constante, une analyse pédagogique des corps d'inspection – nous y reviendrons –, un croisement des expertises. Ouvrir l'école à des apports extérieurs est essentiel, mais cela ne peut se faire sans précaution, sans garantie. La légitimité du partenaire dans son domaine est capitale. Il s'agit, évidemment, d'éviter des dispositifs d'appréciation et de validation d'une lourdeur et d'une complexité rebutantes ; à cet égard, un travail d'information et de formation des professeurs s'impose, il peut aider ceux qui ont à choisir les partenaires, dans des champs qui demeurent souvent méconnus. Lorsqu'une action s'appuie, par exemple, sur des œuvres littéraires immédiatement contemporaines, il est souhaitable que les professeurs puissent se repérer dans cette production, avec intelligence, sensibilité et discernement, en ne perdant jamais de vue l'exigence esthétique et ce que le partenaire est susceptible d'apporter aux élèves.

Ainsi, et le terme revient souvent dans les rencontres avec les différents protagonistes, il ne saurait y avoir instrumentalisation de l'un par l'autre, la confiance étant le maître mot de cette relation qui s'établit le temps d'une action. Cette confiance, ce refus de l'instrumentalisation passent aussi par un souci de réciprocité, d'information constante, et une claire distribution des rôles et des partitions. L'action du partenaire est efficace lorsque l'espace et l'enjeu de sa contribution sont nettement établis. Aussi, sans toutefois verser dans un formalisme de mauvais aloi qui irait de pair avec une certaine lourdeur administrative, est-il nécessaire de penser un cahier des charges qui fixe, en amont, les rôles des uns et des autres, et le cadre de l'action. Le partenaire n'investit pas l'école avec des arrière-pensées et des desseins inavoués qui ne viseraient qu'à sa seule promotion ; l'école n'asservit pas plus le partenaire en se défaussant sur lui, en attendant de lui qu'il dispense quelque chose qu'elle est intrinsèquement incapable d'offrir.

Ce jeu de complémentarité, fondé sur une réciprocité et une confiance qui imposent que l'on aplanisse sans cesse aspérités et malentendus, est essentiel : il ne saurait y avoir détournement, dévoiement du projet et cela appelle une vigilance constante. Dans certains dispositifs, des professeurs relais jouent le rôle d'une courroie de transmission entre l'instance extérieure et l'institution scolaire ; une information, une régulation sont ainsi assurées, le partenaire culturel se sent moins seul devant un univers dont il connaît parfois mal les règles, les usages et les codes, le dialogue de l'école avec le partenaire se trouve facilité par la

présence de ce professeur officiellement missionné pour garantir cohérence et fluidité dans l'accomplissement de l'action.

Une des conditions de mise en œuvre optimale des actions tient donc souvent à la proximité géographique du partenaire, à sa présence même dans le territoire de l'établissement, à son immersion dans l'environnement immédiat. Il faut noter que les professeurs nouent un dialogue plus facile avec un partenaire proche, connu d'eux et qu'ils choisissent, comme si subsistait une méfiance tenace face à des dispositifs plus éprouvés, plus installés, mais qu'entache le label de l'institution, une verticalité institutionnelle dont on continue à se défier. Le fait même que le partenaire soit une collectivité territoriale, un organisme culturel implanté dans une région favorise, à l'évidence, la portée de l'action. On travaille d'autant mieux que l'on se connaît bien, que s'établit une relation marquée par la confiance, la transparence, la sympathie. Les professeurs regardent souvent avec distance des dispositifs apparemment plus prestigieux, mais qu'ils considèrent comme désincarnés, venus d'en haut, à eux imposés. Il serait donc absurde de porter sur l'échelon local un regard condescendant ou méfiant ; il y a là une véritable richesse, un terreau parfois ignoré et dont l'exploration permet aux élèves d'entrer en résonance avec le patrimoine et la mémoire de la cité ou de la province, de ses splendeurs architecturales, muséales ou littéraires, soudain incarnées dans la personne de visiteurs – artistes, conteurs, écrivains – qui élargissent et enrichissent le regard des adolescents sur leur environnement proche. Cette prime accordée au local a donc bien des avantages, pour peu qu'elle respecte les critères d'exigence précédemment énoncés. Mieux vaut souvent des expérimentations balbutiantes et modestes, mais utiles et conduites dans un esprit de sérieux, sans cesse au service des élèves, que des dispositifs tombés d'en haut, qu'on met en œuvre avec un enthousiasme et un investissement moins grands.

## **5.2. L'investissement des équipes pédagogiques**

Ces dispositifs qui s'enracinent dans la proximité des établissements, dans une histoire et un contexte connus, suscitent l'intérêt et reçoivent l'assentiment des professeurs, bien plus, on l'a dit, que les opérations pilotées d'en haut – ainsi, du fait même de son indéniable qualité et des efforts de ceux qui le portent, le « concours des dix mots » mériterait un retentissement plus large encore –, grâce à l'investissement de quelques-uns et l'indispensable collaboration des chefs d'établissement. L'investissement, la disponibilité, l'enthousiasme et l'énergie d'un certain nombre de professeurs sont nécessaires, qui ne craignent pas de quitter le cycle des habitudes, de s'exposer à quelque chose de nouveau, venu de l'extérieur, qui ne craignent pas non plus d'affronter parfois l'incrédulité ou l'hostilité de leurs collègues. Avec les sorties, les rencontres éventuelles qu'elle suppose, les présentations à destination de publics extérieurs, une action bouscule inévitablement l'emploi du temps ordinaire de la classe ; elle concentre aussi, pour un temps donné, l'attention des élèves sur le dispositif en cours – les classes participant au Prix Goncourt des lycéens, ou à tel autre concours littéraire, consacrent évidemment plus de temps à la lecture, et plus à la seule lecture des œuvres classiques ou des ouvrages préconisés par les autres disciplines –, certains s'en agacent parfois, jugeant que ce n'est pas là que résident les priorités du travail scolaire. Tous les professeurs rencontrés insistent donc sur la nécessité d'aplanir sans cesse un certain nombre de difficultés, d'expliquer et de présenter les projets, aux parents, à la communauté enseignante, aux élèves. D'une certaine manière, les choses sont sans doute plus aisées à l'école où la marge de

manœuvre du maître est plus grande ; elles se compliquent au collège et plus encore au lycée, où les réticences se font parfois plus vives. Le « hors-cadre scolaire » peut être perçu comme un dérivatif ludique, un excursus qui divertit plus qu'il n'instruit, une parenthèse qui disperse plus qu'elle ne fédère les énergies. Certains professeurs se font forts de rappeler à leurs collègues que, pendant ce temps, ils continuent, eux, à « travailler », et l'argument imparable tombe souvent comme une massue : tout cela ne relève pas des priorités de la classe, tout cela n'appartient pas aux programmes en vigueur qu'il convient avant tout d'appliquer. Les contraintes et les exigences d'une année sont lourdes, on le sait ; le temps est compté, surtout lorsque se profilent les échéances des examens, et tout un travail, d'ordre relationnel et presque diplomatique, s'impose dès lors qu'il s'agit d'expliquer, de dédramatiser, de montrer quel est l'apport, pour les élèves, des dispositifs concernés.

La mise en place de tels dispositifs favorise aussi souvent, au collège et au lycée, une collaboration accrue des disciplines entre elles : lettres et histoire, lettres et langues, lettres et enseignements artistiques. Ces échanges et ces participations croisées, dans un paysage d'ordinaire cloisonné, sont précieux. Un projet d'envergure est rarement porté par une seule personne : il requiert, pour une mise en œuvre efficace, l'assentiment et le soutien de l'équipe, mais aussi la mobilisation d'autres énergies. Les disciplines cessent alors de travailler dans leur champ, un dialogue s'instaure, avec des liens et des passerelles, et cette mise en cohérence ne peut qu'aider les élèves dans la constitution d'une culture qui ne soit pas la simple accumulation de savoirs sectorisés.

### **5.3. Le rôle de l'encadrement de proximité**

Si les enseignants ont un rôle de tout premier plan dans la conception et la mise en œuvre d'actions, l'assemblage complexe et les changements d'organisation des temps et modalités d'enseignement nécessitent de disposer de l'appui de l'encadrement de proximité.

#### **5.3.1. *Dans le premier degré***

Les directeurs d'école facilitent les initiatives locales et en général s'impliquent fortement lorsque plusieurs classes sont concernées. Le rôle des équipes de circonscriptions reste cependant essentiel dans la mise en œuvre d'actions. Plusieurs facteurs y contribuent, qu'il s'agisse des responsabilités pédagogiques de l'inspecteur et de son équipe (tout particulièrement dans le domaine de la maîtrise de la langue, souvent très investi), de son rôle dans l'organisation de l'animation et de formations, de l'attribution de ressources qui peuvent être modestes, mais déterminantes ; on doit aussi mentionner les relations privilégiées des inspecteurs avec des collectivités territoriales, celles-ci se montrant souvent prêtes à aider les écoles – voire organisant des systèmes stables de propositions à caractère éducatif, artistique ou culturel, gérés en étroite relation avec la circonscription.

Si l'école rencontre les soucis de l'organisation des actions au quotidien, de leur valorisation auprès de la communauté éducative, l'inspecteur et son équipe disposent d'une réelle capacité d'impulsion, d'accompagnement pédagogique et de reconnaissance du travail accompli qui sont essentiels en termes de dynamisme des équipes pédagogiques et de qualité pour les élèves.

### **5.3.2. Dans le second degré**

Le rôle du chef d'établissement est, à l'évidence, déterminant. Lui seul, par la place qui est la sienne, par son autorité, par l'aptitude qu'il a à nouer et à réguler les contacts, tant au sein de la communauté qu'il dirige qu'avec l'extérieur, est le seul qui soit à même de veiller au bon déroulement et à l'efficacité des actions engagées. On imagine mal l'organisation d'un projet qui ne recevrait pas son aval et qui ne bénéficierait pas de son soutien. L'implication des professeurs est essentielle, mais elle doit être impérativement soutenue par le chef d'établissement qui est le garant de la cohérence des actions avec le projet d'établissement. Si l'initiative vient d'un professeur, c'est au chef d'établissement de veiller à ce qu'elle touche le plus grand nombre, qu'elle ne demeure pas l'affaire de quelques-uns, qu'elle soit expliquée, présentée, replacée dans le champ plus large des actions conduites. Plus un projet rassemble de professeurs au sein d'un établissement, plus ses chances de pérennisation sont grandes, moins il dépend de la personne et de la présence d'un seul, susceptible de renoncer ou de partir à la faveur d'une mutation, plus il engage les différents acteurs dans une aventure collective, moins sont élevés aussi les risques de clivage ou d'incompréhension. C'est une partition complexe qui se joue là, où chacun apporte sa contribution, son désir aussi d'inventer, de renouveler les approches. Loin d'être un frein, le chef d'établissement doit être un facilitateur, le garant de la cohérence des actions et de la cohésion de la communauté scolaire ; il est celui qui doit aussi regarder, de près, la qualité et la fiabilité des projets, cautionner, fédérer, relancer. Il est le visage de l'institution pour les partenaires extérieurs ; à la place qui est la sienne, il copilote l'action en cours, il fait partie intégrante du projet et de son équipe exécutive.

### **5.4. Le recours à d'autres expertises et à d'autres soutiens**

Pour qu'elle réussisse pleinement, une action appelle la collaboration d'autres partenaires, au sein même de l'institution. Les responsables des DAAC et leurs services, les CARDIE ont un rôle évident à jouer. Leur situation dans la hiérarchie académique leur donne un surplomb et un recul qui peuvent parfois manquer aux acteurs de terrain. Eux seuls peuvent mettre des projets en parallèle, évaluer leur pertinence ; les DAAC, en étroite collaboration avec les DRAC, peuvent aussi s'assurer de la qualité des partenaires extérieurs et éviter que l'on ne s'engage dans des opérations coûteuses pour tous et de faible portée. Les entretiens conduits montrent cependant que peu d'informations circulent entre les personnes chargées de ces dossiers et laissent penser que la question de la coordination entre ces différentes responsabilités au sein d'un rectorat est à améliorer.

Le rôle des corps d'inspection du second degré est également décisif. On imagine mal qu'ils puissent être laissés à l'écart de la mise en œuvre de tels dispositifs, mais il faut reconnaître qu'un déficit d'information les conduit parfois à découvrir un peu tard l'existence de certaines actions. Dans une collaboration fructueuse avec la DAAC, lorsqu'il est question d'apprécier la qualité d'un partenaire et ce qu'il est susceptible d'apporter, ils ont évidemment leur expertise à exercer. Dans l'accompagnement des professeurs impliqués et le suivi des dispositifs, ils ont aussi pour mission de rappeler le lien indispensable qui existe entre ces actions et le travail ordinaire de la classe, surtout quand il s'agit de maîtrise de la langue. Ce lien doit être sans cesse rappelé : l'école n'a pas à se décharger sur des partenaires extérieurs,

au motif qu'ils sont par exemple des praticiens de la langue et des professionnels de l'écriture ; les actions jouent souvent le rôle de levier, mais tout cela n'a de prix et d'effet que si le travail est prolongé et approfondi dans le cadre de la classe ; les apports au regard de la maîtrise de la langue ne peuvent être vraiment mesurés que si l'action est envisagée en lien avec la classe et ses activités. L'apparente parenthèse du « hors-cadre scolaire », la socialisation de l'écrit, dans une dimension créative, ludique, artistique, doivent être reliés à ce qui se fait après, aux séquences d'enseignement suivantes, où tout cela doit être intégré et réinvesti.

L'expertise des corps d'inspection et leur implication sont donc déterminantes. Cette implication, qui n'est pas du registre du contrôle ou de la validation, doit être plutôt envisagée sur le mode de l'accompagnement, du suivi de dispositifs nouveaux, avec ce que cela suppose de souplesse, de ductilité, d'attention à l'innovation. Des principes intangibles méritent toujours d'être rappelés – sur la nécessité de ne pas gâcher le temps et l'énergie des élèves, de toujours leur offrir des projets de qualité, de ne jamais perdre l'objectif d'une maîtrise accrue de la langue écrite et orale –, mais, sur ce chemin, sans être des égarements buissonniers, d'autres voies, d'autres explorations sont soudain possibles. Avec l'autorité didactique et pédagogique qui est la leur, les corps d'inspection doivent venir en aide aux professeurs engagés, tout en leur laissant liberté et responsabilité. L'accompagnement et l'observation sont de nature à donner des fruits, surtout s'il s'agit d'évaluer les dispositifs, d'en apprécier l'efficacité et les retombées, de voir dans quelle mesure ils peuvent être reconduits ou généralisés. Pour autant, l'espace de liberté que supposent ces opérations ne saurait être réduit ou encadré, sinon c'est tout l'esprit de l'entreprise qui se trouve nié.

### **5.5. Une évaluation pertinente et accordée à la spécificité des dispositifs**

Il semble difficile d'envisager une action efficace qui ne fasse pas l'objet d'une véritable évaluation ; or, on l'a vu, trop peu de dispositifs sont évalués, au-delà de leur accomplissement, dans le domaine capital des acquis des élèves. L'enthousiasme, et il est nécessaire, a parfois tendance à suspendre l'évaluation et le jugement critique. Seule la force d'habitudes contractées, d'un certain plaisir à travailler avec un partenaire – et cela est encore plus vrai quand il est géographiquement proche – justifie parfois la reconduction de certaines actions. Loin de nous l'envie de jeter l'anathème sur ces projets, ils partent des meilleures intentions et sont souvent portés avec beaucoup de conviction, mais un léger recul critique permettrait d'y voir un peu plus clair, dans la conformité de la mise en œuvre aux objectifs primitivement énoncés, dans la saisie aussi des effets, dans une analyse plus fine des retombées dans le domaine de la maîtrise de la langue et de l'enrichissement culturel.

Un travail mériterait d'être conduit en ce sens, avec l'aide des corps d'inspection, de manière à mieux cerner ces effets, ces retombées qui demeurent très difficilement appréciables. Il n'est pas nécessaire de multiplier les grilles, les cases, les items. L'outil d'évaluation doit être évidemment conçu dans un respect scrupuleux de la singularité des actions conduites. Sans doute s'agit-il d'aider les professeurs concernés à sortir, au moment de l'évaluation des dispositifs, d'une certaine forme de subjectivité qui leur fait souvent dire que les élèves étaient ravis et que l'on a vécu là un moment exceptionnel – ce qui n'est pas rien – pour aller vers une analyse plus détaillée des effets et des acquis, et déjà aussi des conditions des

réinvestissements futurs des fruits de cette expérience. Comme pour la mise en œuvre des actions, une formation est certainement nécessaire, afin de penser cet outil, ce qui permet aussi de revoir le dispositif dans son entier, de son élaboration à l'évaluation finale. Seule une analyse ainsi conduite pourrait décider de la reconduction ou de l'extension d'une action, avec quelques critères simples, mais clairement choisis, touchant en priorité aux acquis des élèves, aux situations d'évaluation qui leur sont proposées, en lien avec les compétences mises en œuvre au cours de l'action, aux transferts et aux réinvestissements dont ils se montrent capables.

## **5.6. Une cartographie des actions**

Une meilleure information s'avère aussi nécessaire. De l'administration centrale en direction des établissements souvent submergés par tout un maquis de propositions au sein duquel ils peinent à se repérer, mais également du terrain en direction des instances académiques. C'est aux corps d'inspection territoriaux qu'il revient, en lien avec l'inspection générale de l'éducation nationale, d'attirer l'attention des équipes pédagogiques sur la qualité de tel ou tel dispositif de portée nationale, d'aider à leur déploiement en respectant le terrain, sa spécificité, les initiatives locales, ce qui se pratique déjà dans ce domaine. Pareils dispositifs n'ont d'intérêt que s'ils ne se multiplient pas de manière inconsidérée, s'ils n'entrent pas en concurrence avec des actions déjà conduites en la matière. Une cartographie des actions est donc indispensable pour que, dans les académies, il n'y ait pas trop de disparités entre les zones urbaines et les zones rurales par exemple, et afin aussi d'éviter que les mêmes établissements soient toujours favorisés parce que, dans leur environnement, le réseau de communication est plus aisé ou que les équipements culturels y sont plus représentés. Un effort s'impose en ce sens, et la connaissance de ce qui s'invente et s'expérimente dans les écoles et les collèges doit aussi remonter en direction de l'échelon académique. Trop souvent, dans le champ de l'innovation, on parle de « mosaïque », de dispositifs épars et mal répertoriés, les acteurs académiques mesurant mal la richesse des innovations locales.

C'est un jeu subtil, et à plusieurs niveaux, qu'il s'agit d'encourager, entre l'initiative et la règle, la liberté et l'exigence, le plan local et l'échelon académique, le champ de l'innovation et le substrat des programmes, l'ouverture de l'école et le strict respect de sa mission. Mieux repérés, plus connus, mieux évalués, ces dispositifs sont de nature à enrichir une réflexion didactique et pédagogique, et tous les acteurs académiques – chargés de la prévention contre l'illettrisme, CARDIE, DAAC, corps d'inspection territoriaux – doivent conjuguer leurs sources d'information et leur expertise. Ainsi, l'existence même de ces dispositifs et des possibilités qu'ils offrent sera portée à la connaissance de tous ceux qui les ignorent ou les appréhendent, de tous ces professeurs qui se sentent encore démunis, peu concernés, pris par l'inertie des habitudes ou l'urgence de ce qu'ils estiment prioritaire. Sensibilisation, information, formation dessinent trois voies essentielles, trois axes que l'on doit privilégier, à destination de tous les acteurs, chefs d'établissements, professeurs, au premier rang desquels se trouvent naturellement les stagiaires.

## Conclusion et préconisations

Les actions en lien avec la maîtrise de la langue sont très présentes dans les écoles et établissements. Fortement investies par les enseignants comme par les élèves, elles jouent un rôle d'ouverture en direction de pratiques diversifiées de la langue et de la culture, elles proposent des activités qui permettent de redécouvrir l'enseignement et favorisent l'engagement de certains élèves tout en modifiant leurs représentations. La mise en place d'actions représente un espace de créativité pour les enseignants, elles offrent des possibilités de réalisation différentes de celles de la classe qui apparaissent essentielles pour conduire les apprentissages favorisant la maîtrise de la langue. La valorisation des productions des élèves représente un encouragement pour la réussite de chacun d'entre eux tout en rejaillissant sur les enseignants, sur les écoles et établissements qui ainsi animent la communauté éducative et permettent de tisser des liens plus solides avec leur environnement.

Cependant, ces actions ne contribuent pas de façon directement mesurable aux performances scolaires tandis qu'elles s'inscrivent de façon généralement aléatoire dans le parcours de formation des élèves. De plus, leur mise en place suppose une organisation assez importante qui demande un fort investissement et peut troubler le fonctionnement des unités d'enseignement.

Quelques pistes d'amélioration pour la mise en place d'actions liées à la maîtrise de la langue peuvent être avancées :

- Mieux intégrer les actions suivies à la formation des élèves :
  - inclure les expériences acquises, du fait de leur implication dans des actions, dans l'appréciation de la compétence maîtrise de la langue et dans l'ensemble des compétences associées présentes dans le projet,
  - permettre aux élèves de participer à une diversité de projets thématiques de production au cours de leur scolarité (culture, sciences, patrimoine, écriture, pratique de l'oral...) et assurer un suivi individuel des parcours en lien avec les parcours éducatifs et culturels.
- Favoriser l'amélioration des pratiques pédagogiques liées à la mise en œuvre d'actions :
  - prévoir explicitement les modalités de réinvestissement en classe dans les projets d'organisation des actions,
  - favoriser l'échange d'expériences professionnelles entre écoles au niveau des circonscriptions et du département, entre établissements, au niveau des bassins, du département et de l'académie,
  - proposer un accompagnement pédagogique aux enseignants et aux équipes qui le souhaitent.

- Assurer la meilleure complémentarité possible avec les partenaires locaux :
  - préserver et développer les espaces d’initiatives locales en laissant des marges de manœuvre suffisantes aux écoles, circonscriptions et établissements,
  - veiller à maintenir les actions dans des limites temporelles raisonnables, pour chaque élève comme pour l’organisation de la classe, afin que les apports constituent bien un éclairage complémentaire à l’enseignement sans chercher à s’y substituer,
  - faire confiance aux enseignants pour le choix des partenaires et intervenants éventuels tout en conservant la possibilité de récuser, avec si nécessaire l’appui de l’autorité hiérarchique, ceux qui n’agiraient pas de façon pleinement conforme aux valeurs de l’école ou qui n’apporteraient pas suffisamment aux élèves,
  - assurer un suivi des projets conduits dans les écoles et établissements en effectuant lors des visites d’inspecteurs un rapide bilan des actions réalisées.
- Évaluation :
  - dans les modalités d’évaluation des actions, inclure un protocole d’appréciation qualitative fondé sur la perception des parties prenantes, y compris les élèves, et en rendre compte aux instances locales (conseil d’école, conseil d’administration ou conseil pédagogique).
- Pilotage :
  - Au niveau académique :
    - organiser des liaisons fonctionnelles entre les services chargés de répartir des ressources (culture, innovation...) ou de collecter des initiatives, en relation avec les collèges d’inspecteurs et les directions académiques, pour conduire des politiques territoriales équilibrées,
    - maintenir des espaces d’autonomie pour les établissements dans la réalisation de leurs projets et actions en instaurant un accompagnement et une reconnaissance de ceux-ci,
    - réaliser une cartographie académique des moyens accordés aux écoles et établissements pour la réalisation de projets,
    - accompagner les directeurs et chefs d’établissement dans la conception et l’organisation de parcours pour favoriser la maîtrise de la langue chez les élèves,
    - mieux intégrer le premier degré dans l’identification des initiatives à valoriser,
    - favoriser des relations coordonnées entre l’éducation nationale, les services de l’État chargés de politiques sectorielles qui concernent les écoles et établissements, ainsi que les collectivités territoriales pour éviter une multiplicité d’appels d’offres et mieux répartir les ressources.

- Au niveau national :
  - réaffirmer l'importance d'actions partenariales spécifiquement centrées sur la maîtrise de la langue et montrer les relations avec la prévention de l'illettrisme afin de clarifier les messages et éviter une multiplication de canaux pour l'impulsion d'actions ou le recensement d'initiatives,
  - intégrer des pratiques visant à la maîtrise de la langue aux parcours culturels et artistiques des élèves, comportant notamment la fréquentation de lieux dédiés à la lecture ou aux arts vivants, la rencontre d'écrivains, la pratique de l'oral, celle de l'écriture.
  - limiter le nombre des opérations nationales à quelques partenariats majeurs et encourager à construire localement, selon les ressources disponibles, des parcours stables pour les élèves.



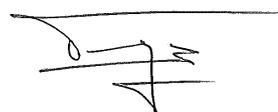
Patrick Laudet



Gilles Pétreault



Philippe Le Guillou



Yannick Tenne



## **Annexes**

Annexe 1 : Liste des académies concernées par l'étude.....	47
Annexe 2 : Liste des actions identifiées par ces académies .....	48
Annexe 3 : DGESCO - récapitulatif des actions éducatives, partenariales et innovantes en matière de maîtrise de la langue en 2012-2013 .....	52



**Liste des académies**

**Amiens**

Bordeaux

Caen

Corse

Créteil

Dijon

**Guadeloupe**

La Réunion

**Lille**

Limoges

**Lyon**

Martinique

**Montpellier**

**Nancy-Metz**

Nantes

Nice

Orléans-Tours

Poitiers

Reims

**Rennes**

Strasbourg

**Versailles**

Les académies mentionnées en caractères gras ont fait l'objet de visites de la part de la mission

## Liste des actions identifiées par les académies

Amiens 1	Partenariat culturel entre les <i>Maisons d'écrivains</i> et les établissements du réseau d'observatoire local de la lecture
Amiens 2	Partenariat entre le rectorat et le Rotary Club autour de la lecture, de l'écriture et du calcul
Amiens 3	Transformation de l'homme et du réel
Amiens 4	Classes d'écriture : écrire ici... pour écrire ailleurs
Amiens 5	Patrimoine, expression, création
Amiens 6	Les arts dans les écoles
Bordeaux 1	Autour de la chanson française
Bordeaux 2	Prix littéraires de culture scientifique
Bordeaux 3	Découverte des écritures contemporaines
Bordeaux 4	Monumérique-Archimérique
Caen 1	La compréhension des écrits en sixième : un dispositif académique innovant
Caen 2	Accueillir les élèves dans des lieux culturels : pratiques pédagogiques innovantes
Caen 3	Classes à horaires aménagés « Théâtre »
Caen 4	Prix littéraire lycéen de la ville de Caen et Prix de la critique
Corse 1	Printemps des poètes
Corse 2	Écriture d'un conte bilingue
Corse 3	Radio scolaire
Corse 4	« Girandulibri » : Salon départemental du livre de jeunesse
Corse 5	Lire et faire lire
Corse 6	La semaine presse à l'école
Créteil 1	Lire et faire lire
Créteil 2	Coup de pouce partenarial
Créteil 3	Marathon orthographique
Créteil 4	Parcours littéraires et carnets de lecture
Dijon 1	Les réseaux d'observatoires locaux de la lecture au cycle 3
Dijon 2	Le parcours culturel : accompagner les enfants et leur famille
Dijon 3	Les rencontres de l'Îlot-Livres
Dijon 4	Le festival du Mot
Dijon 5	Cascade d'écritures — Prix littéraire
Guadeloupe 1	Les Cahiers de la Mémoire
Guadeloupe 2	Prévention et lutte contre l'illettrisme : projet « Bâtir la lecture »
Guadeloupe 3	Classes bilingues à l'école élémentaire
Guadeloupe 4	Réseau d'observatoire local de la lecture d'un bassin Éclair

Guadeloupe 5	Une comédie-ballet, histoire et pratique
La Réunion 1	Résidence d'auteur en milieu scolaire
La Réunion 2	Rencontre littéraire : Contes de Perrault ( <i>Un livre pour l'été</i> )
La Réunion 3	Porteurs d'histoire
La Réunion 4	Cartes postales dansées – Slam à l'école
La Réunion 5	Prix du Roman Métis des Lycéens
La Réunion 6	Éducation au développement durable
Lille 1	Rallye « Mots de Tête »
Lille 2	Les Voies du Nord
Lille 3	Projet académique de prévention de l'illettrisme dans l'enseignement secondaire
Lille 4	Réseaux d'observatoires locaux de la lecture
Lille 5	Créa' Livres
Lille 6	Patrimoine et écrits graphiques
Lille 7	Communiquer ensemble (Comm' Ens)
Lille 8	Partenariat avec la villa Marguerite Yourcenar résidence départementale d'écrivains européens
Limoges 1	Valise littérature : « Mon livre préféré »
Limoges 2	Lire et faire lire
Limoges 3	<u>Non francophones « Alpha »</u> – Le français à travers les contes : apprendre à écouter et à s'exprimer, acquérir du vocabulaire
Limoges 4	Favoriser l'insertion par maîtrise de la langue
Limoges 5	Radio scolaire et insertion dans le monde professionnel
Limoges 6	Lire la ville, les bourgs, les villages en Limousin
Lyon 1	Retrouver le goût et le plaisir de lire et d'écrire par l'écriture épistolaire
Lyon 2	Assises internationales du roman – laclasse.com
Lyon 3	Collégiens au musée
Lyon 4	Ateliers d'écriture contre le silence, la violence, l'ennui
Lyon 5	Odyssée spatiale
Lyon 6	Prix « Collidram »
Lyon 7	Atelier théâtre
Martinique 1	Langage et marionnettes
Martinique 2	Lire, dire, écrire en circonscription
Martinique 3	Semi-marathon orthographique
Martinique 4	Atelier d'écriture Éclair
Montpellier 1	<i>Le Florilège international des écrivains en herbe de langue française</i> et l'Académie du Livre
Montpellier 2	Projet Badawi
Montpellier 3	Prix Goncourt des Lycéens
Montpellier 4	Prix Méditerranée des lycéens
Montpellier 5	Concours des <i>Dix mots de la langue française</i>

Nancy-Metz 1	« Courts en course », « À l'école des écrivains, des mots partagés » avec un écrivain partenaire
Nancy-Metz 2	Introduction et développement des dispositifs ROLL
Nancy-Metz 3	Jardinier des mots
Nancy-Metz 4	Lis mon livre
Nancy-Metz 5	Résidence d'artiste au collège Charles Guérin de Lunéville
Nancy-Metz 6	SLAM
Nantes 1	Donner de la voix pour trouver sa voie
Nantes 2	Les petites cartes postales chorégraphiques, danse et écriture
Nantes 3	La Fête du livre de la jeunesse (31 <sup>ème</sup> édition — Aizenay)
Nantes 4	Semaine du livre de jeunesse : « Le livre fait son cinéma »
Nantes 5	Lire la ville, les bourgs et les villages
Nantes 6	Prix des lecteurs (département de la S) arthe
Nice 1	Rencontres pour un Développement Durable de la Lecture
Nice 2	Festival Jean Aicard de poésie vivante
Orléans-Tours 1	Graine de lecteurs
Orléans-Tours 2	Prix littéraire des élèves des écoles d'Eure-et-Loir, « Écolire »
Orléans-Tours 3	Programme Parler/Lire en grande section de maternelle (Bourges)
Orléans-Tours 4	Projet Carmen : l'opéra au cœur d'un projet pluridisciplinaire
Orléans-Tours 5	Écrire et courir (J.Jouet)
Orléans-Tours 6	Enseigner la compréhension
Poitiers 1	Paroles à prendre
Poitiers 2	Rencontrer un auteur
Poitiers 3	Expression théâtrale des sentiments
Poitiers 4	Mémoire de l'esclavage
Poitiers 5	Projet de label « Maîtrise de la langue » au lycée professionnel
Poitiers 6	L'heure du conte avec les parents à l'école
Reims 1	Festival « Livres en scène »
Reims 2	Art du conte et de la parole
Reims 3	Lire et dire le théâtre
Reims 4	Écrire la ville, atelier d'écriture
Reims 5	Atelier « Demain en France »
Reims 6	Semaine de la presse : des images pour informer
Rennes 1	Bus bibliothèque itinérant
Rennes 2	Voyage lecture : « Dis-moi ton livre »
Rennes 3	Cercle de lecture
Rennes 4	Écrire et animer un débat radiophonique : Segalen contre Loti
Rennes 5	Oralité du conte et traditions populaires
Rennes 6	Faire progresser les élèves en lecture et dans la compréhension en lecture (application « Tacit »)

Rennes 7	Le Goncourt des lycéens
Strasbourg 1	Ateliers conversationnels en maternelle (Éclair Mulhouse)
Strasbourg 2	Les classes passerelles à Mulhouse
Strasbourg 3	Liaison littéraire CM2-6 <sup>ème</sup>
Strasbourg 4	Printemps de l'écriture
Strasbourg 5	Prix de critique cinématographique
Strasbourg 6	Plan lecture de Bischwiller
Versailles 1	Projet fédérateur : la Maison des savoirs (Éclair — Villiers-le-Bel)
Versailles 2	Carnets de regards
Versailles 3	Danser son Sacre, de la découverte de la danse à la (re) création de l'œuvre. Projet triennal.
Versailles 4	Accueil des enfants allophones
Versailles 5	Rireensemble
Versailles 6	Prix littéraire lycéens en Île-de-France
Versailles 7	Concours des <i>Dix mots de la langue française</i>

**DGESCO – Récapitulatif des actions éducatives, partenariales et innovantes en matière de maîtrise de la langue en 2012-2013**

ACTION	DESRIPTIF	PARTENARIAT (S)
<p>Le Concours des dix mots – collèges</p> <p>L’Imagier des dix mots – écoles</p>	<p>Concours de création littéraire et artistique, dans le cadre de l’opération « Dis-moi dix mots », à partir des dix mots de la Semaine de la langue française et de la francophonie. L’opération concerne les deux niveaux :</p> <p>collèges : action construite depuis plusieurs années ;</p> <p>écoles : opération lancée en 2012.</p>	<p>Opération organisée avec le ministère de la culture et de la communication (DGLFLF).</p> <p>Pour le second degré, avec le concours du CNDP et de l’École des lettres, notamment.</p>
<p>La Semaine de la langue française et de la francophonie – écoles et collèges</p>	<p>Manifestations permettant de communiquer sur des actions autour de la langue française et de restituer les travaux de l’année, en France et dans les pays francophones.</p>	<p>Opération organisée par le ministère de la culture et de la communication (DGLFLF), en partenariat avec le ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE) et l’Agence pour l’enseignement français à l’étranger (AEFE).</p>
<p>Actions éducatives familiales (AEF) – écoles et collèges</p> <p><i>(Déploiement accru)</i></p>	<p>Actions destinées à favoriser conjointement, à des moments charnières (entrée en maternelle, CP et sixième) la réussite scolaire des enfants et l’acquisition par leurs parents des compétences de base qui leur permettront de mieux suivre leur scolarité.</p>	<p>Partenariat avec l’Agence nationale de lutte contre l’illettrisme (ANLCI).</p>
<p>Le « Dictionnaire des écoliers » – écoles</p> <p><i>(Publication suspendue)</i></p>	<p>Action pédagogique rassemblant des classes de l’école maternelle au CM2 qui composent un dictionnaire en ligne, pour favoriser l’apprentissage du vocabulaire.</p>	<p>Opération organisée en partenariat avec le Centre national de documentation pédagogique et l’Académie française.</p>
<p>« Les Timbrés de l’orthographe » – écoles et collèges</p>	<p>Concours national sur la connaissance de la langue française, composé d’une dictée et de questions ; modulé en fonction de l’âge des élèves, il est parrainé, pour cette troisième édition, par Tatiana de Rosnay.</p>	<p>Opération organisée en partenariat avec les éditions de L’Opportun, avec le soutien de La Poste, et le Syndicat de la presse quotidienne régionale et certains titres nationaux.</p>
<p>Les « Petits champions de la lecture » – écoles</p>	<p>Opération destinée à promouvoir la lecture à haute voix chez les enfants de CM2.</p>	<p>Opération organisée par le Syndicat national de l’édition avec de nombreux partenaires, sous le Haut patronage du ministère de l’éducation nationale.</p>

« Lire et faire lire » – écoles	Interventions de bénévoles de plus de 50 ans qui lisent des histoires à des petits groupes d'enfants des écoles primaires pour stimuler leur goût de la lecture et favoriser leur approche des textes littéraires.	Opération organisée par l'association « Lire et faire lire », en partenariat avec le ministère de la culture et de la communication et l'Union nationale des associations familiales (UNAF).
Utilisation du logiciel ELSA (entraînement à la lecture savante) – écoles (articulation cycle 3 — sixième)	Action permettant de développer des séries d'exercices, pouvant utiliser des vidéos, portant chacune sur des compétences de lecture différentes et de favoriser une véritable culture de l'écrit chez les élèves.	Partenariat avec l'Association française pour la lecture (AFL).
« Clubs Coup de pouce clé » – écoles	Action destinée aux enfants de cours préparatoire dits « fragiles en lecture », en risque d'échec, car ils ne reçoivent pas, à la maison, chaque soir, le soutien dont ils ont besoin pour passer le cap, parfois difficile, de l'apprentissage en lecture-écriture. Il s'agit ici de susciter chez eux le goût de la lecture.	Partenariat avec l'Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école (Apfée) et les municipalités.
« Accompagnement vers la lecture » – écoles (grande section maternelle)	Intervention d'étudiants volontaires au plus près des familles estimées comme prioritaires dans le cadre de la prévention de l'illettrisme.	Partenariat avec l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV).
Clubs Lecture et réseau des « villes-lecture » – écoles	Actions permettant aux enfants de cultiver le plaisir de la lecture et d'accéder aux textes littéraires.	Assurés par de nombreuses bibliothèques municipales, parfois en lien avec l'Association française pour la lecture (AFL) et les Francas (Fédération nationale laïque de structures et d'activités éducatives, sociales et culturelles).
Résidences d'artistes – écoles et collèges  <i>(Actions souvent encore insuffisamment structurées)</i>	Intervention d'artistes auprès d'élèves de classe d'école ou de collège en lien avec les équipes pédagogiques, pour favoriser les pratiques artistiques et culturelles (travaux d'écriture, débats, réflexion sur la littérature, etc.). Voir circulaire.	Partenariat avec les artistes, les collectivités territoriales et les structures culturelles.
Prix Chronos de littérature – écoles	Actions destinées à promouvoir le goût de la lecture : elles proposent aux enfants de lire et de récompenser des ouvrages ayant pour thème, notamment, les relations entre les générations, la transmission du savoir, le parcours de vie.	Partenariat avec la Fondation nationale de gérontologie.

Dans le cadre de « À vous de lire ! » (mai 2011) :  Diffusion du jeu « Mon livre préféré » – écoles ( <i>Non reconduite</i> )	Opération qui a permis de diffuser un jeu destiné à faire découvrir la lecture aux enfants sous l'angle du plaisir de lire et à développer leur goût pour la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui.	Opération organisée avec le ministère de la culture et de la communication (Centre national du livre), le Syndicat national de l'édition et de nombreux partenaires.
Convention cadre avec la Fédération française de Scrabble – écoles et collèges	<b>Action visant à encourager le recours au Scrabble pour</b> développer la motivation, la concentration, la maîtrise de soi des élèves et le travail des fondamentaux par une approche différente (français et mathématiques).	Partenariat avec la Fédération française de Scrabble.
« À l'école des écrivains — Des mots partagés » – collèges (4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> des établissements ÉCLAIR et ruraux)	Opération destinée à promouvoir le goût de la lecture et de l'écriture chez des collégiens de sixième et cinquième issus d'établissements RAR ou ruraux.	Opération organisée en partenariat avec la Maison des écrivains et de la littérature.
« Lectures pour les collégiens » – collèges	Sélection d'ouvrages recommandés aux collégiens pour compléter leur connaissance de la littérature (littérature de jeunesse et littérature patrimoniale) dans tous les genres (récit, conte, poésie, théâtre – bande dessinée et documentaire à venir).	Opération organisée en partenariat avec le Syndicat national de l'édition, qui propose des titres au ministère de l'éducation nationale.

On pourra ajouter à ce tableau :

- le **réseau des observatoires locaux de la lecture (ROLL)** : il ne s'agit pas d'un partenariat (si ce n'est avec le Centre international de formation à distance des maîtres [CIFODEM] de l'université Paris-Descartes), mais d'une action de formation innovante, à destination des enseignants, pour rendre plus efficace la pédagogie de la lecture au cycle 3 et au collège ;
- certaines actions de prévention de l'illettrisme organisées par des **associations** ou des **fondations** en lien avec le ministère de l'éducation nationale. Exemple : « **Entre les lignes** », de la **Fondation SNCF** : le ministère de l'éducation nationale participe au jury de sélection des projets et apporte son expertise ;
- certaines actions de fond, pas nécessairement identifiées sous un nom défini, menées par des associations dans le domaine de la **maîtrise de la langue et des fondamentaux**. Exemple : l'**École des grands-parents européens**, qui intervient en milieu scolaire, souvent au collège, notamment pour développer le vocabulaire.