



Éducation prioritaire : donner mieux à ceux qui ont moins

Généralisée en septembre 2015, la refondation de l'éducation prioritaire a modifié la donne dans les écoles ciblées en créant des nouveaux dispositifs comme le « plus de maîtres que de classes » et en dégageant un temps institutionnel destiné à la formation et au travail d'équipe. Patrick Picard analyse les premiers effets observables, notamment sur le travail enseignant, et dégage les pistes à explorer et les conditions nécessaires pour avancer vers la réussite de tous les élèves.

Un travail inter-métier qui s'invente

Le centre Alain Savary a mené un travail exploratoire avec l'équipe de pilotage d'un REP+ dans son année 1 de la mise en place de la refondation de l'éducation prioritaire. L'objectif était d'observer l'impact des prescriptions sur l'organisation du travail des différents acteurs (IEN, principal, IA-IPR référent, coordonnateur, conseiller pédagogique (CPC), directeur). Le groupe avait à travailler sur la mise en place de formations. En ce qui concerne le 1^{er} degré, le travail de conception des formations a été divisé : mission a été donnée au coordonnateur de réseau de définir les besoins de formation avec les équipes, charge au formateur éducation prioritaire (FEP) de concevoir la formation qui allait avec. Mais au fil des semaines, le découpage qui s'est mis en place n'a pas satisfait les protagonistes : le coordonnateur remplissait des fiches de demande de

formation et le tableau des remplaçants, alors que le formateur REP devait traduire ces fiches sans connaître le réel des pratiques dans les classes. Et le conseiller pédagogique qui travaillait au quotidien avec les équipes n'était pas intégré aux formations du réseau... Pour répondre à leurs insatisfactions professionnelles, ils ont donc inventé un collectif de formation réunissant coordonnateur, FEP et CPC, pour ensemble travailler à la conception de la formation. La mise en œuvre est cependant restée à la charge du seul formateur EP. En étant eux-mêmes accompagnés à décortiquer cet ordinaire du travail, les membres du comité de pilotage du réseau ont mieux compris que ce travail de conception devait être pensé collectivement. Pour le centre Alain Savary, il est nécessaire de prendre en compte ces nouveaux collectifs de travail et de les accompagner.



© MIRA / ANA

« Donner plus sans aider à trouver les clés ne suffit pas »

PATRICK PICARD

Patrick Picard est responsable du Centre Alain Savary, à l'Institut français de l'éducation, qui travaille sur l'éducation prioritaire, la formation continue des enseignants, la plateforme Neopass@ction, la collaboration entre les métiers, « Plus de maîtres que de classes », les relations écoles-famille, les obstacles à l'apprentissage.

Plus de maîtres, allègement de services... Comment les équipes enseignantes se sont-elles emparées de ces nouveaux dispositifs contenus dans la refondation de l'EP ?

PP. Pour le comprendre, il faut s'intéresser à la fois à l'échelon de la classe, de l'école ou du réseau, mais aussi à l'échelon du pilotage. Dans l'exemple du dispositif PMQC, la mise en œuvre réelle dépend de la manière dont les équipes sont, ou non, à l'initiative du projet, mais aussi de l'accompagnement proposé à l'échelle départementale ou académique et de la formation des formateurs. Quand ces conditions sont là, les transformations peuvent être rapides. Pour l'organisation des temps dégagés en REP+, les choix des pilotes faits sur les modalités de remplacement et sur l'accompagnement du temps de travail en équipe sont déterminants pour que les équipes trouvent des cohérences.

Comment rendre le travail en équipe efficace pour améliorer la réussite des élèves ?

PP. L'efficacité du travail en équipe repose d'abord sur la définition collective de l'objet commun qui fait problème : à quoi sert le travail en équipe, si ce n'est de permettre de faire à plusieurs ce que l'on n'arrive pas à faire tout seul ? Les travaux du comité national de suivi

ont montré que c'est à partir de l'observation précise des difficultés des élèves que l'école va pouvoir mettre en place des situations d'enseignement dans lesquelles le travail du M+ prend sa place pour favoriser les apprentissages des élèves. Cette idée d'un objet commun à regarder ensemble vaut à tous les échelons. Le référentiel de l'éducation prioritaire donne le

« À quoi sert le travail en équipe, si ce n'est de permettre de faire à plusieurs ce que l'on n'arrive pas à faire tout seul ? »

cadre des réflexions à mener, mais l'efficacité de sa mise en œuvre dépend de la priorité donnée au partage par tous les acteurs.

Vous en appelez à une nouvelle coopération inter-métiers. Pouvez-vous expliciter ?

PP. Les réseaux voient évoluer des métiers et des missions qui réinterrogent les formes de travail. Le pilotage se fait à trois : IEN, chef d'établissement et IA-IPR et s'élargit à un coordonnateur, un principal adjoint, un conseiller pédagogique, des directeurs. Ajoutez à cela le conseil école-collège, les programmes par cycle, les formations sur site, toutes ces prescriptions se heurtent à des difficultés de travail multiples. Ces

collaborations questionnent les périmètres et l'action de chacun. Pour cela, il faut des espaces pour en discuter, pour prendre au sérieux les questions que cela pose à chacun, pilotes compris.

« Donner plus à ceux qui ont moins »... On voit la traduction en termes de moyens mais quelle est-elle sur le plan pédagogique ?

PP. « Donner plus » sans aider à « trouver les clés » ne suffit pas. Pour cela, il faut comprendre quels sont les obstacles auxquels sont confrontés les élèves de l'éducation prioritaire. Les savoirs de la recherche sont multiples et parfois contradictoires. On doit donner aux équipes les moyens de les traduire, pas leur demander de les appliquer comme un bréviaire. Malentendus socio-cognitifs, obstacles épistémologiques et didactiques, explicitation du pourquoi et du comment des tâches données aux élèves, travail sur la compréhension, la catégorisation, la numération demandent des outils concrets, mais aussi des va-et-vient entre formation et retours d'expérience pour mesurer les progrès réalisés. C'est une invitation à focaliser la formation et l'accompagnement sur l'ordinaire de la classe. Encore faut-il y être accompagné pour construire des clés de lecture partagées des difficultés des élèves. Former à « l'école bienveillante » sans réfléchir à l'accessibilité des savoirs scolaire peut être contre productif.

Comment analysez-vous le constat très sévère réalisé par le CNESCO sur le fonctionnement et les résultats de l'EP ?

PP. Il faut faire une différence entre le rapport et ce qui est sorti médiatiquement. Sur le fond du rapport, le fait que la société française et son école sont inégalitaires, au sens où elles ne sont pas capables de défaire le lien entre inégalités sociales et inégalités scolaires est-il vraiment un scoop ? Mais, aucun journal n'a titré « pourquoi la France n'investit pas assez pour faire réussir les enfants de pauvres à l'école ? ». L'élément retenu a été « l'éducation prioritaire aggrave les écarts ». Et c'est un argument qui fait mal. Parce qu'il ne tient pas compte de la diversité des réalités sur le terrain. Parce que les évolutions à l'œuvre aujourd'hui, les premières avancées de la refondation de l'EP sont faiblement prises en compte dans le rapport. Les enseignants n'ont pas le loisir d'attendre les lendemains qui chantent d'une mixité assurée partout. La démarche engagée par les six priorités systémiques du référentiel n'est pas la perpétuation de ce qui ne marche pas. Il a justement été constitué à partir d'une analyse exigeante de trente ans de pilotage instable de l'EP. La plupart des éléments pointés par le CNESCO ont déjà été identifiés dans le rapport de la Modernisation de l'Action Publique (MAP) qui a été la matrice du référentiel de l'EP... **PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL**

