

Une nouvelle étape

La relance de la politique de l'éducation prioritaire engagée en 2006 doit répondre à des enjeux dont la dimension pédagogique est essentielle. C'est une préoccupation à laquelle le Haut conseil de l'éducation est sensible dans ses recommandations pour l'évolution de la formation des maîtres, en soulignant que le rythme des apprentissages doit prendre en compte la diversité des élèves, notamment les élèves « à besoins particuliers ». Le rapport sur *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* remis au ministre de l'Éducation nationale en octobre dernier présente un bilan de la politique conduite dans ce domaine et offre une synthèse intéressante sur les questions pédagogiques et sur le difficile équilibre à trouver entre exigence de niveau et adaptation aux publics. Parmi les cinq axes qu'ils indiquent pour redéfinir la politique d'éducation prioritaire, les auteurs proposent de « donner une marge d'autonomie beaucoup plus importante, pédagogique et institutionnelle, aux établissements » et de « laisser aux acteurs locaux la liberté de choisir l'organisation pédagogique et institutionnelle qui convient : marge d'autonomie sur les horaires, les disciplines, les programmes, les groupes classe » (p. 126). C'est cette marge d'autonomie, la manière dont elle est actuellement utilisée par les enseignants, les chefs d'établissement et les équipes que ce dossier d'XYZep cherche à mieux connaître et comprendre.

La naissance des ZEP a coïncidé avec le début de la décentralisation : les établissements et les équipes pédagogiques devaient dorénavant traduire localement les décisions nationales, notamment par le biais du projet d'établissement. Les auteurs du rapport précité constatent d'ailleurs que la territorialisation de la politique éducative a permis « aux équipes de terrain de s'investir, de gagner en autonomie, en responsabilité et souvent en efficacité, notamment dans le domaine de la vie scolaire » (p. 45). Mais ils notent aussi le risque que « la gestion des élèves et l'organisation de l'école prennent le pas sur la réflexion qui serait nécessaire sur les progressions, sur le choix des outils didactiques, sur la cohérence méthodologique des apprentissages... » (p. 88). De même, le rapport souligne que les données relatives au brevet, mal connues, sont peu utilisées et qu'il n'y a pas de culture d'établissement pour utiliser ces outils.

Les auteurs des textes d'XYZep, qui connaissent bien la réalité des établissements, montrent en effet que les questions plus directement pédagogiques sont insuffisamment abordées de manière collective et que les acteurs locaux ont du mal à se saisir des évaluations nationales pour en faire des outils utiles à leur action pédagogique. Comprendre ce qui se joue dans ces difficultés, tant du côté des individus que des équipes ou des différents niveaux de pilotage peut, sans doute, aider à mieux agir. C'est ce que propose ce numéro d'XYZep. ■

Serge Calabre,
directeur de l'INRP.

Mercredi 24 janvier 2007 à Paris

Conférence de consensus

Enseigner dans les écoles de la périphérie. Comment former à mieux accompagner les apprentissages en « milieux difficiles » ?

INRP, IUFM de Créteil, IUFM de Versailles

■ ZOOM

Redoubler : ça se mérite !

■ RECHERCHE

La construction des différenciations scolaires dans les apprentissages

■ BOUSSOLE

Du nouveau pour les parents

■ RESSOURCES

En ligne...

■ ENTRETIEN

Promouvoir l'égalité éducative en Argentine

■ BRÈVES

DOSSIER

Améliorer le travail collectif en établissement, chiche !

Les établissements peuvent-ils favoriser une meilleure réussite de tous les élèves ? Dans ce dossier nous avons cherché à savoir comment, et à quelles conditions, cette question pouvait être ou devenir une préoccupation collective. Anne Barrère et Jean-Louis Derouet, sociologues qui ont beaucoup travaillé sur l'organisation et le fonctionnement réel des établissements, nous font part ici de leurs observations et analyses.

Redoubler : ça se mérite !

Michèle Théodor (centre Alain Savary)

Cet établissement offre, du fait de sa polyvalence, une grande diversité de formations générales, technologiques et professionnelles du CAP d'insertion au BTS. Il inclut de la formation continue et une mission d'insertion. Les élèves sont d'origines sociales très diverses. De cette diversité et de l'hétérogénéité, les acteurs ont fait des atouts, des points d'appui à l'innovation¹. Ainsi, par le passé, des enseignements modulaires ont été mis en place, une classe de seize élèves a fonctionné en première STG². Les initiatives, projets et partenariats foisonnent et les résultats au baccalauréat sont très satisfaisants³. Ils progressent de 30 % dans les séries professionnelles, de 6 % à 9 % dans les séries technologiques. Ils sont consolidés en S, mais régressent dans les séries ES et L de 10 % et 20 %, ce qui ne manque pas d'interroger les équipes. Il y a, ici, une forte tradition de travail d'équipe. Des réunions de régulation ont lieu avec l'ensemble des coordonnateurs et mensuellement avec les élus au conseil d'administration et l'équipe de direction. Des difficultés sont présentes au quotidien mais les échanges auxquels j'assiste au cours de ma visite confirment que la parole circule. La direction a pu être interpellée sur la nécessité de réinstaurer des conseils de discipline ou de faire encore plus d'efforts en direction des élèves en très grande difficulté plutôt que de s'occuper des conventions Sciences Po et Polytechnique...

Mais le travail d'équipe ne suffit pas à faire réussir les élèves ! La souffrance scolaire manifestée par certains élèves à travers leurs comportements turbulents, incivils ou violents, leur absentéisme, leur refus de travailler est une préoccupation partagée. L'ensemble des professeurs et des personnels d'éducation ont constaté un mal être prégnant chez les nombreux redoublants. Pendant six années les notes de tous les élèves de seconde, discipline par discipline ont été enregistrées. Les évolutions ont été

mesurées et comparées entre les élèves redoublants et ceux scolarisés en classe de première. Les constats : les élèves redoublants qui avaient 5, 6 ou 7 de moyenne n'évoluaient pas et avaient tendance à s'épuiser, tandis que ceux qui avaient 8 ou 9 évoluaient légèrement. A notes égales lorsqu'un élève passait en classe de première la marge de progression était beaucoup plus importante. C'était la preuve pour l'équipe que le redoublement ne garantissait pas l'amélioration des résultats scolaires.

Qu'est-ce qui a changé ? La mise en place d'autres critères d'évaluation des élèves, d'un accompagnement méthodologique personnalisé ainsi que la modification des processus d'orientation a fait consensus. L'évaluation de l'élève n'est pas la moyenne de ses notes. Si elles sont prises en compte elles sont aussi croisées avec les capacités et les ressources de celui-ci. Ces dernières font l'objet d'échanges collectifs en conseil de classe mais aussi dans tous les temps et lieux informels entre tous les adultes. « Cette mobilisation collective permet de ne pas se cristalliser sur un élève et ses difficultés. Il y a toujours un professeur pour croire en un élève ! » affirme Stéphane Du Crest le proviseur. Dès le mois d'octobre les élèves qui rencontrent des difficultés méthodologiques et d'organisation de leur travail ont un suivi personnel. Si elles ne s'estompent pas en décembre une rencontre a lieu avec l'élève et ses parents. Le proviseur suit lui-même le parcours des élèves, il consacre la moitié de son temps à la vie scolaire, déléguant d'autres tâches aux membres de l'équipe de direction. Parallèlement un discours sans ambiguïté est tenu aux adolescents et leurs familles : « Ce n'est pas parce que c'est difficile qu'on redouble, seuls seront admis au doublement les élèves qui auront fait la preuve de travail personnel. Les autres passeront en première. Ils doivent se mettre au travail rapidement s'ils veulent réussir ». Le choix de l'orienta-

Lycée de l'Essouriau en chiffres

Il est situé dans la ZEP des Ulis (Essonne) avec 200 professeurs et personnels de l'éducation incluant 4 CPE, 1 assistante sociale, 2 infirmières, 2 COP (ces personnels sont pour partie des « moyens ZEP ») ; 50 agents techniques et administratifs ; 1 700 élèves issus de 8 collèges (un collège en ZEP fournit 20 % des effectifs).

tion s'inscrit dans un processus qui se met en place dès le premier trimestre par un dialogue constant entre toutes les parties concernées par l'avenir de l'élève. Celui-ci débouche sur une orientation négociée, le redoublement étant une possibilité d'orientation. Le taux de redoublement était en 2004 légèrement inférieur au taux national, il est passé en 2005 à 2,5 % pour un taux national de 15,4 %.

« Tant que le problème n'est pas résolu, on continue à le traiter. C'est un énorme travail, nous sommes tous très mobilisés et passons beaucoup de temps à recevoir les parents. Chacun dépasse ses missions en acquérant de nouvelles compétences. Nous sommes dans une vraie complémentarité » explique Catherine Ricart, CPE.

Tous les acteurs ont trouvé, à terme, leur intérêt dans ces modalités à commencer par les élèves à qui le lycée propose un véritable accompagnement pédagogique et éducatif dans la construction de leur projet d'orientation. Les parents qui sont partie prenante des choix d'orientation ont dans un premier temps fait part de leur anxiété, certains d'entre eux demandant à faire appel pour que leur enfant redouble... Les enseignants voient les effectifs des classes de 2^{de} passer à vingt-sept élèves avec au plus un redoublant, et vivent à travers les orientations positives des élèves en difficulté une réussite professionnelle nourrie de relations de qualité entre les professionnels, avec les élèves et leurs familles. ■



1. Lire le dossier de la DEP n°171, novembre 2005 : *Évaluation de quatre établissements expérimentaux année scolaire 2003-2004*, dont le lycée de l'Essouriau qui expérimentait des enseignements modulaires.

2. Sciences et technologie de la gestion.

3. Juin 2006 : séries professionnelles entre 84 % et 91 % de réussite ; STI et STT 81 % de réussite ; série S 89 % de réussite ; série L : 70 % de réussite ; série ES : 72 % de réussite.

La construction des différenciations scolaires dans les apprentissages

Nadège Pandraud (doctorante au LAMES, Laboratoire méditerranéen de sociologie)

Notre équipe a fait le choix d'observer comment se construisent les inégalités scolaires et sociales dans l'activité d'apprentissage. Nous avons sélectionné pour notre observation les apprentissages de la langue dans les cours de français, en classes de CM2 et de 6^e, dans des établissements de l'espace marseillais, contrastés du point de vue de la sociographie. Nous présentons l'approche que nous avons privilégiée, à partir d'un exemple de quelques données recueillies dans une classe de 6^e d'un collège ZEP.

Notre hypothèse est que l'activité d'apprentissage relève moins d'une transmission que d'une production coordonnée de connaissances entre enseignant et élèves. Le fait de ne pas dissocier dès le départ dans notre approche analytique du phénomène, l'activité des élèves de celle de l'enseignant, permet notamment de contourner l'explication des échecs de la transmission par des postures cognitives des élèves liées à des déterminismes socioculturels (les cultures familiales). L'action d'apprentissage qui met en relation des élèves, un enseignant et des contenus de savoirs, est préfigurée par un cadre institutionnel qui la précède.

Il existe notamment un rythme scolaire qui inscrit et autorise des formes de connaissances et en écarte d'autres. Ce rythme est lié à la définition des enjeux de l'apprentissage de la langue dans les programmes, à un premier séquençage des savoirs qui s'y opère, et à des normes pédagogiques et didactiques. Dans la classe en question, l'enseignant organise par exemple la lecture des textes littéraires en fonction d'une définition de la tâche en terme de transmission de langages spécialisés (la grammaire du discours ici). Le texte est entièrement rabattu sur le discours alors qu'il est aussi un objet d'investissement, et en tant que tel, ouvre la possibilité de construire une culture commune. Dans les faits, les élèves produisent une intelligibilité du texte à partir de savoirs culturels et non à partir des seuls savoirs spécialisés. En ce sens, le travail pédagogique à réaliser se situerait plutôt au niveau du passage à produire entre des savoirs culturels divers et

des savoirs spécialisés. Il s'agirait plutôt pour l'enseignant de produire une reconfiguration des savoirs spécialisés à partir des savoirs présents, de fait, dans la classe, que d'une transmission directe.

Or, nous pouvons observer comment à partir d'une définition de la tâche en terme de transmission de savoirs savants que se donne l'enseignant, un rythme scolaire se met en place, et comment celui-ci peut avoir des effets socialement et scolairement différenciateurs. La phase orale de lecture, très rapide, transforme la lecture en une performance, et met certains élèves en situation d'échec à réaliser les tâches proposées par la suite. Lors des phases d'échange oral sur les textes, dans la gestion de l'interaction que l'enseignant opère, celui-ci ne retient que les interventions d'élèves qui font avancer l'échange sur les enjeux linguistiques qu'il s'est fixé. Cette modalité de reconfiguration des savoirs (une parmi d'autres possibles), procède en fait d'une sélection des savoirs (uniquement les savoirs savants et pas les savoirs culturels) alors qu'il serait possible de fonctionner plutôt sur une révision¹ de ces savoirs culturels. Elle empêche ainsi l'enseignant d'envisager l'oral comme une possibilité d'élaborer une intelligibilité collective et comme un travail à part entière. Elle l'amène à privilégier le travail individuel sur le texte : il consiste à repérer des savoirs spécialisés et les effets littéraires qu'ils médiatisent, alors que le sens du texte n'est pas véritablement travaillé.

D'autre part, le cadre institutionnel reconstruit l'espace d'apprentissage en espace social. Par exemple, la répartition des élèves dans les établissements, et/ou dans les classes en opérant une ségrégation des espaces, produit aussi des formes de catégorisations sociales des élèves. Cette répartition contraint l'action d'apprentissage avant même qu'elle débute, du fait que le « marquage social » des espaces est perçu tant par les enseignants que par les élèves. La description des différentes dimensions du cadre institutionnel permettrait de comprendre comment l'action d'apprentissage peut être détournée de ses enjeux cog-



nifs vers des formes de régulation sociale (gestion des comportements des élèves qui alterne entre un discours de gratification et d'incrimination) ; et du côté des élèves, de mettre en rapport les ressources non ajustées qu'ils investissent dans l'activité en cours, avec le marquage social des espaces et des savoirs qui transforme des ressources insuffisantes en déficits.

Cette recherche vise donc à dépasser une approche des inégalités à l'école en termes de relativisme culturel ou de déficits. Il s'agit d'éviter de faire le procès des élèves et des familles comme des enseignants, en montrant comment la pratique des uns et des autres est clôturée par des formes de classification du temps, des espaces et des savoirs qui se produisent à un niveau plus global dans l'institution. ■

1. Le concept de révision (P. Livet) désigne la possibilité de reconfigurer nos expériences et nos connaissances en cours d'action. Il nous permet de redéfinir l'action d'apprentissage dans le cadre d'une dynamique de construction d'une culture commune.

Cette étude a été menée par Nicole Ramognino (dir.), Charles Gabaude, Nadège Pandraud, et financée par le Conseil régional PACA (Rapport de recherche consultable, courant 2007 : <http://www.mmsh.univ-aix.fr/lames/>). Voir aussi : N. Ramognino et P. Vergès (coord.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*, PU de Provence, 2005.

Du nouveau pour les parents

Joce Le Breton (centre Alain Savary)

Deux nouveaux textes officiels viennent régir les relations des parents avec l'École. Le décret du 28 juillet 2006, relatif aux parents d'élèves, représentants, associations et fédérations de parents, a conduit à la modification du code de l'éducation, et la circulaire du 25 août 2006, sur le rôle et la place des parents, qui précise les modalités d'application. Dans la continuité de la loi d'orientation de juillet 1989, qui avait institutionnalisé le partenariat École-parents, ces textes reconnaissent et garantissent de nouveaux droits aux parents d'élèves et aux associations qui les représentent. Le rôle éducatif des familles y est pleinement reconnu.

En septembre, une importante campagne ministérielle a informé et expliqué aux parents ces mesures, encouragé leur engagement dans les conseils d'école ou de classe ainsi que leur participation aux élections. (Depuis plusieurs années, ces taux sont à la baisse : en 2005, 43,71 % en primaire et 26,72 % dans le second degré¹). Parallèlement aux droits de représentation



parentale, les droits d'information et de réunion des deux parents se trouvent renforcés afin que ceux-ci puissent assurer un meilleur suivi de la scolarité de leur enfant. Ces mesures, applicables dès la rentrée 2006, visent à développer la qualité et la régularité du dialogue et imposent l'organisation de réunions de début d'année pour les parents des nouveaux arrivants, de rencontres avec les enseignants, de temps d'information sur les résultats et comportements des élèves...

Pour les élèves scolarisés dans le cadre de l'éducation prioritaire, la circulaire insiste sur la nécessité de « veiller à la facilité des échanges avec les parents qui n'ont pas l'habitude de ces rencontres ou qui ne maîtrisent pas bien la langue française ». Des actions spécifiques, comme « la remise du livret ou du bulletin scolaire en mains propres dans le

cadre de rencontres individuelles ou collectives », y sont valorisées. Le ministère a également souhaité développer ses efforts en direction des parents des élèves des Réseaux ambition réussite en distribuant un guide pratique à leur intention. Cette attention aux relations des parents d'élèves à l'école rencontre une préoccupation forte des enseignants exerçant en éducation prioritaire. Ceux-ci constatent, et déplorent fréquemment, une faible présence parentale dans les réunions d'information et les instances représentatives. Force est de constater que les parents de milieux populaires, qui constituent l'essentiel du public accueilli dans ces écoles et établissements, se trouvent dans une distance assez grande avec l'institution scolaire. Pour rendre compte de ces situations, de nombreux travaux de recherche ont abordé ces relations en terme de malentendus, d'opacité, de différend² et analysent les formes de « désintérêt », de « retrait », de « démission parentale » davantage comme des phénomènes de confiance et de délégation à l'institution scolaire.

La qualité du dialogue avec les enseignants, même s'il ne peut suffire à lui seul, constitue sans doute un point d'appui pour favoriser la réussite à l'école, d'autant plus essentiel quand les parents sont dans un rapport de dépendance fort à l'institution scolaire. La nouvelle circulaire organise et renforce donc, d'un point de vue juridique, les relations de tous les parents avec l'école. Sa mise en œuvre, d'un point de vue concret, demeure sans doute un axe de travail pour nombre d'équipes qui souhaitent développer les conditions et contenus les plus favorables à l'instauration de véritables rencontres avec les parents de leurs élèves. ■

Les textes de référence

Décret n° 2006-935 du 28 juillet 2006 paru au *Journal officiel* du 29 juillet 2006
Circulaire n° 2006-137 du 25 août 2006 paru au *Bulletin officiel* du 31 août 2006

Des éléments de réflexion et des outils

Dans le cadre de sa collection *Vie à l'école*, le ministère de l'Éducation nationale met en ligne un dossier sur les parents à l'école : www.education.gouv.fr/pid74/les-parents-ecole.html
Des fiches familiales sur l'accompagnement à la scolarité sont mises à disposition : www.famille.gouv.fr/famil_ecol/fiches_accomp_coul.pdf
Le centre Alain Savary propose un dossier : centre-alain-savary.inrp.fr/les-dossiers/relations-ecole-familles-en-zep-rep
Le dossier thématique d'EP, consacré aux relations écoles parents www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/parents/dossierImp.htm
La lettre de la veille scientifique et technologique de l'INRP, n° 22 novembre 2006 : www.inrp.fr/vst

Les fédérations de parents d'élèves

La FCPE - Fédération des conseils de parents d'élèves de l'enseignement public : www.fcpe.asso.fr/
La PEEP - Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public : www.peep.asso.fr/
L'UNAPEL - Union nationale des associations des parents de l'école libre : www.apel.asso.fr/

Les REAAP

Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents visent à développer le partenariat avec les différents services de l'État, pour connaître les délégations départementales : www.familles.org
La charte et la circulaire : reseau-parental50.net/charte-reaap_2006.htm
reseau-parental50.net/circulaire_13-02-06.htm

1. Source ministérielle (DGESCO).

2. Pierre Périer, *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 2005. Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF, 2005.

En ligne...

Marie-Odile Maire Sandoz (centre Alain Savary)

À l'heure de la relance ministérielle de l'éducation prioritaire et de la mise en œuvre de nouveaux dispositifs, voici un point sur les ressources en ligne proposées par les sites internet.

Ministère de l'Éducation nationale
www.educationprioritaire.education.fr

Pour tout savoir sur l'actualité de l'éducation prioritaire, sa politique nationale et ses mises en œuvre académiques, pour accéder aux textes officiels, aux différents rapports et études, à des dossiers thématiques et pratiques, le nouveau site-portal de l'éducation prioritaire fédère l'ensemble des ressources disponibles en lignes. Il accompagne la relance de l'éducation prioritaire et crée les conditions d'une nouvelle interactivité avec le terrain. Il est structuré selon quatre dominantes : pédagogie, vie scolaire, formation des acteurs, familles et partenaires.

Centre Alain Savary
centre-alain-savary.inrp.fr

L'espace internet du centre Alain Savary évolue en tenant compte du contexte institutionnel et partenarial lié à la relance de l'éducation prioritaire. Dans cette perspective, certaines rubriques se réorganisent, des nouvelles sont créées. L'objectif du site est d'élaborer et de mettre en ligne des ressources pour les acteurs de l'éducation afin de les aider à intégrer dans leur univers professionnel, des questionnements, des problématiques et des références théoriques. Si plusieurs dossiers sont encore à l'étude, la nouvelle rubrique *Chantiers* est en phase de réalisation (cf. encadré). Le patrimoine constitué continue à se développer et à s'actualiser, en particulier les thèmes concernant l'Éducation prioritaire et la Prévention du décrochage scolaire.

Ville-École-Intégration
www.cndp.fr/vei

Le centre de ressources Ville-École-Intégration met en ligne des informations sur : les acteurs de l'éducation au sens large ; la politique de la ville ; les questions urbaines dans les relations qu'elles entretiennent avec l'éducation ; l'immigration ; les actions sociales concernant l'accueil, la scolarisation et l'intégration des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage.

<http://www.educationprioritaire.education.fr>

Association OZP
www.association-ozp.net

L'observatoire des zones prioritaires a pour objectif de favoriser la réflexion sur l'éducation prioritaire et plus largement sur la discrimination positive, la lutte contre l'échec scolaire et l'exclusion dans les territoires défavorisés. Le site publie une revue de presse quotidienne. Il diffuse électroniquement *La lettre de l'OZP*. Il met en ligne : des fiches pour « tout savoir » sur l'éducation prioritaire ; les comptes rendus des *Rencontres* (réunions publiques sur des thèmes pédagogiques, sociaux ou politiques) ; les actes des journées nationales de l'éducation prioritaire ; ainsi que des textes

de réflexion ou de propositions de l'association. Sur chaque page du site les internautes peuvent donner leur point de vue.

Du côté du Québec
www.crires-oirs.ulaval.ca/sgc/pid/5495

L'observatoire international de la réussite scolaire au Québec assure une veille documentaire sur les productions scientifiques, les pratiques qui ont fait leurs preuves, les pratiques innovantes, les politiques et les programmes éducatifs évalués, les informations statistiques... Il vise à devenir un espace international de diffusion de ces connaissances et pratiques, et un lieu d'échange en matière de réussite scolaire. ■

Les chantiers en ligne du centre Alain Savary

L'atelier *Conduite des apprentissages en milieux difficiles* rassemble des ressources, les met à disposition, permet d'échanger et organise le débat sur le thème *Enseigner dans les écoles de la périphérie. Comment former à mieux accompagner les apprentissages en « milieux difficiles » ?* (en lien avec différents temps de travail et de rencontres organisés par le centre).

Le chantier collaboratif *Individualisation des parcours et des situations d'apprentissage*, va proposer, dans un espace privé et avec des acteurs d'horizons différents, des ressources de référence sur cette thématique. Le travail d'élaboration s'ouvrira à des contributeurs extérieurs afin d'enrichir la réflexion. Une fois stabilisés, les documents seront disponibles sur le site public. Si vous êtes déjà mobilisés sur ce thème et intéressés à contribuer, n'hésitez pas à prendre contact cas@inrp.fr

Promouvoir l'égalité éducative en Argentine

Entretien avec Gladys Kochen



Coordinatrice du programme national pour l'inclusion éducative, ministère de la Science, de l'Éducation et de la Technologie

Texte traduit par Patrick Rayou (IUFM de Créteil)

En Argentine, le principe de l'éducation pour tous s'est, depuis une décennie, concrétisé par une expansion significative du pré-élémentaire et de l'école moyenne et par la consolidation de cette éducation de base. Malgré tout, les taux de redoublement, d'abandons ou de retards scolaires sont restés élevés et beaucoup reste à faire pour améliorer la qualité éducative. Surtout, le modèle politico-économique mis en œuvre en Amérique latine dans les années quatre-vingt-dix a produit une situation de marginalité, de pauvreté et d'exclusion d'une grande partie de la population. Ainsi, au début du XXI^e siècle, la moitié de la population vit dans la pauvreté, avec un quart de la population active au chômage, une forte instabilité des classes moyennes, de larges secteurs victimes d'exclusion sociale et économique et une forte dégradation de l'institution politique. Le retrait de l'État a fragilisé le principe d'éducation pour tous : le complément de la loi 1420 sur l'Éducation commune, préconisant l'égalité, l'obligation scolaire, la gratuité et la justice a été mis en cause. Perdant une partie du sens que lui conférait son contrat fondateur, l'école est entrée dans une période critique.

Pour faire face à cette situation, en Argentine, comme dans d'autres pays d'Amérique latine, des réformes sont entreprises pour mettre en œuvre des actions éducatives compensatoires dirigées vers les secteurs de grande pauvreté. Ces actions compensatoires vont à l'encontre des politiques garantissant les mêmes droits pour tous.

Le premier programme de compensation éducative organisé par l'État a été le *Plan social éducatif* développé par le ministère national¹ de l'Éducation de la Science et de la Technique en 1993. Ce programme se propose de renforcer les écoles les plus pauvres du pays avec deux objectifs fondamentaux : l'un concernant l'infrastructure et l'autre l'amélioration de la qualité éducative. S'y est ajouté, dans les dernières années, le *Programme national de bourses*. Ce programme passe par un modèle de gestion centralisé par lequel les écoles reçoivent de manière différenciée les ressources pédagogiques et matérielles grâce à quoi le Ministère de l'éducation considère qu'il peut compenser les manques.

Si cette initiative a été importante pour quelques écoles, essentiellement grâce aux ressources offertes, elle a aussi révélé l'échec d'une politique éducative ordinaire. Selon Silvia Duschatzky et Patricia Redondo², « le plan social éducatif doit être considéré comme un symptôme de faillite de l'imaginaire éducatif public et comme un dispositif de production d'identités d'assistés. La rupture du lien social, la production d'une subjectivité d'obligés et l'émergence d'une culture du risque sont des thèmes à partir desquels nous essayons de rendre compte de la productivité symbolique d'un tel plan ». Ainsi, à la fin des années quatre-vingt-dix, un regard critique a conduit à penser à

une autre manière de définir des politiques publiques destinées à réduire le fossé de l'inégalité sociale. Certains programmes mis en œuvre dans notre pays commencent à témoigner de ces changements.

En 1997, le premier gouvernement élu de la cité de Buenos Aires, s'appuyant sur l'expérience des ZEP en France, a créé le programme ZAP (*Zone d'action prioritaire*). Le mode d'action de ce programme est fondamentalement celui d'un travail de gestion participative centré sur les besoins éducatifs des populations socialement vulnérables. En ce sens, il promeut et développe des actions qui, à partir de l'école et des espaces communautaires, tendent à la diversification et à l'amélioration des chances éducatives pour ces populations. Dans le même esprit, est né, dans la province de Cordoba, le programme *Reconstruire l'école en contexte de pauvreté* qui est cogéré par un syndicat d'enseignants (UEPC) et le ministère provincial de l'Éducation. D'une manière générale ces initiatives visent à :

- diminuer le redoublement scolaire en offrant aux enfants et aux jeunes une nouvelle chance d'apprendre ;
- retenir à l'école les élèves mères adolescentes ou enceintes en les accompagnant pour qu'elles puissent poursuivre leurs études ;
- permettre aux élèves, grâce à leurs pratiques scolaires et aux savoirs acquis à l'école, de s'orienter vers des actions soli-

Si on zappait à Buenos Aires ? (suite)

Dès décembre 2000, XYZep parlait des ZAP à Buenos Aires (Zoom du n°10). Jean-Yves Rochex expliquait que : « Depuis 1997, le gouvernement de la ville de Buenos Aires en Argentine (ville qui a statut administratif de province) a mis en œuvre un programme ZAP (*Zonas de Action Prioritariat*) dont les promoteurs se sont pour une large part inspirés des politiques ZEP anglaises et françaises, tout en essayant de tirer les enseignements et d'apprendre aussi bien de leurs réussites que de leurs insuffisances. Impulsé par le secrétariat à l'éducation sous la responsabilité duquel il est mis en œuvre, il associe les services en charge de la santé, de la culture, de la promotion sociale, du logement et du développement urbain en une démarche transversale et non limitée aux politiques scolaires et éducatives. »

Aujourd'hui, Gladys Kochen écrit que « le programme ZAP a fonctionné et fonctionne selon une méthode participative qui coordonne les actions des différents secteurs, en fondant son action sur la réflexion et la participation des maîtres, des professeurs, des équipes directives, des inspecteurs et des référents de centres communautaires, des animateurs de quartiers et des professionnels d'autres institutions. Cette manière de procéder continue de constituer le principal atout de ce programme. Les expériences qu'a connues notre pays ces dernières années ont approfondi les inégalités et l'exclusion sociale et ont mis en évidence que les désirs et les idées d'une minorité ne suffisent pas et que, pour obtenir les changements désirés, il faut créer des espaces de débat et susciter des engagements partagés. »

- daïres, artistiques, culturelles et tournées vers la communauté ;
- intégrer à l'école des enfants et des jeunes restés à l'écart du système éducatif ;
- aider les initiatives pédagogiques scolaires ;
- aider à l'exercice du métier d'enseignant ;
- renforcer le lien entre l'école et la communauté ;
- apporter des ressources matérielles aux écoles ;
- rendre à nouveau fonctionnelle l'infrastructure scolaire, entre autres.

Dans ce type d'initiatives, apparaît un nouveau mode de conception et de gestion. Le pari est celui d'un travail participatif où ne priment ni le savoir expert, ni les exécutants politiquement neutres, mais qui mobilise les maîtres, les directeurs et inspecteurs des districts les plus affectés qui, joints aux organisations de la communauté, construisent différents projets pour apporter des réponses neuves à de vieux problèmes.

Prenant en compte certains succès de ces expériences et les généralisant à tout le pays, le ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie développe, à travers différents programmes, une politique de promotion de l'égalité éducative. Parmi ceux-ci, le *Programme intégral pour l'égalité éducative* (PIEE) et le *Programme national d'inclusion éducative* (PNIE). Le PIEE vise à garantir l'égalité des chances éducatives pour accéder au système éducatif, y circuler et s'y maintenir en assurant, grâce à la qualité et à l'excellence de l'offre scolaire, la possibilité de réaliser un parcours riche en expériences d'apprentissage. Le PNIE se propose de répondre au problème de l'exclusion éducative et sociale des enfants et adolescents qui restent à l'écart du système scolaire. Son objectif central est d'inclure dans l'école ceux qui, pour divers motifs, n'ont jamais commencé d'études ou les ont abandonnées.

Dans ces deux programmes, et dans la ligne de travail des initiatives précédemment mentionnées, priorité a été donnée au travail associatif, intra- ou inter- institutionnel. Sont mobilisées des directions gouvernementales, des personnes référentes des quartiers et des organisations communautaires. Ensemble ils définissent les problèmes prioritaires et élaborent des propositions pédagogiques. Leur conviction est que l'éducation ne relève pas que de l'école et qu'il est nécessaire, par un travail conjoint, de créer des espaces éducatifs communautaires

PIEE, Programme intégral pour l'égalité éducative

C'est un programme national qui a débuté vers le milieu de 2004. Il se propose essentiellement de renforcer les institutions éducatives primaires urbaines (*Éducation générale de base 1 et 2*) qui concernent la population d'enfants en situation de grande vulnérabilité sociale. 2 145 écoles participent actuellement à ce programme. Le PIEE est conçu en consonance avec les objectifs généraux de la politique nationale : l'inclusion, l'exercice des droits et, parmi eux, le droit à l'éducation. Dans cette perspective, le programme considère que l'éducation est un droit social universel auquel tous les enfants doivent pouvoir accéder et il assure que l'État en est le principal garant. Dans ce cadre et sous la forme d'une équipe fédérale, le PIEE travaille à l'égalité éducative en distribuant des biens matériels et symboliques.

Une équipe fédérale

Le PIEE est constitué d'une équipe de référents et d'assistants pédagogiques qui, en lien avec l'équipe nationale, oriente et définit le déroulement du programme. Ainsi, dans chaque juridiction, les écoles sont accompagnées par ces équipes locales qui initient des actions avec la communauté et d'autres organismes en fonction du projet fondamental du PIEE, « renforcer l'école, faire la meilleure école pour ceux qui en ont le plus besoin ».

Des biens matériels

Le PIEE envoie des livres aux écoles (des bibliothèques de 500 exemplaires), des équipements informatiques. Il fournit un subside de 5 000 pesos par an pour que chaque école conçoive, définisse et mette en œuvre une initiative pédagogique.

Des biens symboliques

Le PIEE organise, promeut et alimente des rencontres de formation et de développement professionnel (nationales, régionales, interprovinciales et locales) entre enseignants, directeurs et équipes techniques des ministères de chaque juridiction. On échange des expériences, on compare les biens matériels à distribuer, on organise des activités pédagogiques grâce à ces moyens. Des débats naissent sur la politique éducative à ses différents niveaux d'expression (macro et micropolitique).

pour accompagner la scolarité des enfants ou constituer le premier contact avec des espaces éducatifs. Il n'est plus possible de penser que l'éducation, spécialement dans des secteurs de grande pauvreté, ne passe que par une institution se contentant d'attendre que les enfants viennent à elle. Pour que l'exclusion ne domine pas totalement, il est de la responsabilité collective d'inventer des pratiques globales et associées qui essaient dans des lieux multiples. Ainsi il importe de créer un large environnement éducatif, fonctionnant comme instance de participation communautaire et de collaboration et appuyant le travail d'enseignement. En ce sens, et pour parvenir à l'équité distributive garantissant l'égalité des chances sociales et éducatives, on a favorisé l'articulation entre les différents secteurs chargés de la gestion des politiques publiques.

L'existence de ce type de programmes a sans doute, dans le cadre du déclin de l'État, mis en question le modèle d'une politique éducative commune. Il faut bien admettre aussi que les politiques uniques des systèmes éducatifs ne parviennent pas à procurer

l'égalité d'éducation pour tous (de nombreux enfants apprennent moins ou sont expulsés par le système). C'est pourquoi il importe de construire, de manière responsable, des politiques d'égalité en veillant aux risques d'une vision ethnocentrique de la compensation comme à ceux de la création d'espaces parallèles stigmatisants tendant à se perpétuer, sans mettre fin à l'injustice de l'inégalité. Face à tant d'injustices, l'État doit prendre la responsabilité de donner plus à ceux qui ont moins, mais toujours à partir d'une exigence commune pour tous. Sans oublier que ces politiques ne doivent voir le jour que dans l'espoir qu'elles disparaissent rapidement. ■

1. L'Argentine étant un état fédéral, il existe, à côté du ministère national, des ministères provinciaux de l'éducation.

2. in *Tutelados y Asistidos* (Tuteurs et assistés), Paidós, 2000, p. 149.

► Le défi de l'éducation prioritaire

Le *nouvel éducateur*, ICEM (Institut coopératif de l'école moderne), pédagogie Freinet, n° 180, juin 2006 et n° 181, septembre 2006.

Deux dossiers sur l'enseignement en éducation prioritaire : *Un travail d'équipe* et *Des parents partenaires*. À Marseille, Bobigny, Montpellier, des enseignants et des équipes font part de leurs cheminements et de leurs questionnements. À Nantes, Montreuil, Nanterre, ils témoignent de leurs partenariats avec les familles. Avec aussi une interview de François Bégaudeau, un texte de Laurent Ott et un de Gérard Chauveau.

► Apprendre à l'école. Apprendre l'école.

Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle

Élisabeth Bautier (dir.). *Chronique sociale*, 2006, 256 p.

L'équipe de recherche *Maternelle ESCOL* (université Paris 8) qui a étudié les pratiques scolaires en maternelle (les pratiques enseignantes et les réponses des élèves) met ici en évidence les sources des difficultés de certains élèves. Divers éléments, récurrents dans les situations d'enseignement, peuvent, pour les élèves issus de milieux populaires, être source de difficulté car ils ne les appréhendent pas comme des moments d'apprentissage. Ainsi, tous les élèves n'acquiescent pas, à la maternelle, les habitudes de travail nécessaires aux apprentissages scolaires et certains ne parviennent pas à maîtriser les enjeux de l'école, ses codes et ses pratiques langagières. Mais ces difficultés ne sont pas fatalité et l'ouvrage, écrit par des chercheurs et des praticiens chercheurs, propose à tous les enseignants des outils d'analyse pour favoriser la réussite de tous dès la maternelle. Enseignants, formateurs, parents trouveront dans cet ouvrage les repères nécessaires pour analyser et dynamiser leurs pratiques.

► Éducation nationale. Les faits et les mythes

Les temps modernes, n° 637-638-639, mars-juin 2006, 768 p.

Une somme pour faire le point sur le fonctionnement de l'Éducation nationale aujourd'hui. De nombreux articles très variés et deux entretiens avec d'anciens ministres : Jack Lang et François Fillon. Quelques textes s'intéressent particulièrement à la scolarisation des élèves de « milieux populaires ». Jean-Yves Rochex, dans *Les « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Quel Bilan ?*, retrace l'histoire des ZEP et en fait une analyse détaillée à partir de différents travaux de recherche. S'il parle de résultats décevants, il insiste surtout sur l'importance de l'approche relationnelle et contextuelle de la production de l'inégalité scolaire. Maryse Esterlé-Hédibel dans *Absentéisme et déscolarisation : quand la marge interroge le centre*, propose une analyse de ces phénomènes à partir d'enquêtes actuelles et d'études historiques. Et, dans *Débat sur l'égalité à l'école. Fondements normatifs et politiques éducatives en Belgique francophone*, Vincent Dupriez et Marie Verhoeven nous disent comment les questions se posent ailleurs. En tout une trentaine d'articles pour une large réflexion sur l'École aujourd'hui.

► La France invisible

Stéphane Beaud, Joseph Confavreux, Jade Lindgaard, *La découverte*, 2006, 647 p.

Un sociologue et deux journalistes pour faire un portrait de ceux que l'on ne voit pas. Des récits, enquêtes et portraits pour donner à voir, connaître et comprendre ces millions d'« invisibles » c'est-à-dire des millions d'hommes et de femmes qui, malgré leur nombre, sont masqués par les chiffres et les discours scientifiques ou politiques. Les précaires de la fonction publique, les SDF qui ont une adresse, les femmes au foyer chômeuses, etc. À la manière d'un dictionnaire des idées non reçues, ce livre propose des enquêtes, des portraits, des témoignages et des analyses permettant de mieux comprendre notre société.

► L'état des inégalités en France. Édition 2007

Louis Maurin & Patrick Savidan, (coll.), Belin, 2006, 253 p.

C'est le premier état des lieux des inégalités réalisé en France : revenus, éducation, emploi, logement, modes de vie... Un vaste panorama, fruit de trois années de collecte et d'analyse des données, est dressé par l'équipe de l'Observatoire des inégalités. Dans cet ouvrage vous trouverez des articles rédigés par des spécialistes d'économie, de sociologie comme de droit ou de philosophie. Pour ouvrir le débat sur la question des inégalités en France.

► L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives

Alain Legardez & Laurence Simoneaux (dir.), ESF Éditeur, 2006, 246 p.

Tous les matins, l'actualité entre dans la classe avec les élèves. Elle est aussi présente dans les programmes scolaires (génétique, conflit israélo-palestinien...). Comment parler des questions difficiles ou sensibles à l'école ? Comment gérer le risque pour l'enseignant comme pour les élèves ? Quelles stratégies didactiques mettre en place pour enseigner les questions « vives » au plan social, culturel ou économique ? À partir d'analyses et d'exemples (dans des disciplines et à des niveaux différents) ce livre propose des pistes de réflexion et d'action : aider les élèves à questionner les points de vue, à interroger les sources, à distinguer le savoir et les croyances, etc.

► Traité des sciences et des pratiques de l'éducation

Jacky Beillerot & Nicole Mosconi (dir.), Dunod, 2006, 562 p.

Comment dépasser les préjugés sur l'éducation ? Comment s'orienter dans l'ensemble, foisonnant, de toutes les recherches ? Ce traité destiné aux praticiens, formateurs et étudiants, fait le point sur l'état des savoirs en réunissant un ensemble de connaissances éprouvées et synthétiques. Plusieurs points de vue sont présents : sciences sociale et

humaine, sciences de l'éducation, pratiques, débats philosophiques et politiques sur les finalités, les normes et les valeurs. Organisé en six parties : *Connaître l'éducation : l'apport des sciences humaines et sociales. Les institutions et lieux d'éducation. Les professionnels du champ. Thèmes et concepts fondamentaux. Approches philosophiques et politiques*, le livre peut être lu en entier ou de manière ciblée. Presque rien n'est dit sur la formation des adultes car il existe, chez le même éditeur, un *Traité des sciences et techniques de la formation* (P. Carré & P. Caspar (dir.), réédité en 2004). L'ouvrage avait été conçu avec Jacky Beillerot, malheureusement disparu avant d'avoir pu achever ce travail. Gageons que ce livre, essentiel pour tous ceux qui font profession d'éduquer, l'aurait satisfait.

► Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?

Rose-Marie Chevalier (dir.), SCEREN, CRDP Créteil, collection documents actes et rapports pour l'éducation, 2006, 231 p.

Ce livre (accompagné d'un cédérom) est issu d'un colloque qui a permis la confrontation d'analyses et d'expériences de chercheurs, de formateurs, d'enseignants, de praticiens. Le concept d'école inclusive signifie qu'enseigner c'est se confronter aux différences sociales, culturelles, linguistiques et cognitives des élèves tout en garantissant à tous une place également digne. Le livre reprend deux conférences – sur la dimension historique de l'école inclusive (Éric Plaisance), sur ce qu'est apprendre (Gérard Vergnaud) – et des textes sur les politiques éducatives d'intégration ou de l'enseignement en situation plurilingue et multiculturelle. Sur le cédérom, sont regroupées des interventions centrées sur la formation des enseignants dans ces domaines.

XYZep est une publication du centre Alain Savary de l'INRP | ISSN 1276-4760

Directeur de la publication : Serge Calabre | Coordinatrice de la rédaction : Françoise Carraud | Comité de rédaction : Patrice Bride, Christiane Cavet, Françoise Clerc, Jean-Luc Duret, Richard Etienne, Daniel Frandji, Joce Le Breton, Anne-Marie Vaillé | Coordination technique : service des publications de l'INRP.

INRP | Centre Alain Savary | Centre national de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles | 19 allée de Fontenay | BP 17424 | 69347 LYON CEDEX 07 | Tél. 04 72 76 62 37 | www.centre-alain-savary.inrp.fr/CAS | cas@inrp.fr

Améliorer le travail collectif en établissement, chiche !

Comment, dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire, les différents professionnels travaillent ensemble pour faire réussir au mieux tous les élèves ? Pour explorer cette question nous avons cherché à mieux connaître et comprendre cette unité d'enseignement qu'est l'établissement : quelle est sa place dans le système éducatif ? Son rôle et ses modes de fonctionnement ? Surtout, comment, dans ces espaces éducatifs, agissent les professionnels : travaillent-ils ensemble ? Pourquoi et comment le font-ils ? Les effets de ce travail sont-ils toujours positifs ? Mesurés, reconnus ? Quels sont les obstacles et les points d'appui pour un travail commun plus satisfaisant pour tous ? Autant de questions que nous avons posées à deux chercheurs qui connaissent bien la réalité actuelle des établissements scolaires.

À la recherche d'un second souffle

Jean-Louis Derouet

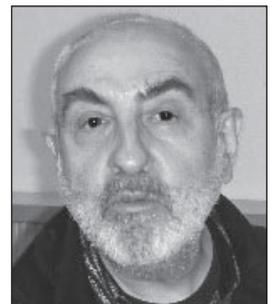
L'établissement scolaire est une réalité sociale et politique des années quatre-vingt (dans le même mouvement que celui de la création des ZEP). Cela commence avec la circulaire Vergnaud de 1982, et culmine avec la loi d'orientation Jospin de 1989 qui a réellement mis l'établissement « au centre ». L'idée dominante était que l'établissement était le bon lieu d'ajustement entre le projet de l'éducation nationale et celui des familles ou des élèves. Cette idée a été très puissante. Elle a aussi ouvert de nombreuses interrogations, en particulier autour du travail collectif des personnels. Cette conception de l'établissement comme lieu d'ajustement entre les différents projets a été productive jusqu'aux années quatre-vingt-quinze. Elle est, aujourd'hui, à la recherche d'un second souffle.

Des accords impossibles

De 1980 à 1995, le nouveau pouvoir politique de gauche avait une profonde et véritable volonté de rénover les moyens de l'égalité des chances. Celle-ci ne consistant pas à donner la même chose à tout le monde, mais

bien à donner à chacun ce dont il a besoin. Dans les ZEP cela prend des formes de discrimination positive, dans les établissements « ordinaires », cela prend la forme du projet d'établissement. Cette orientation était aussi, du moins chez Alain Savary, surplombée par une philosophie sociale optimiste qui était celle de l'accord. Dans un article sur les établissements mobilisés et ceux qui ne l'étaient pas, François Dubet¹ affirmait que, malgré la force des inégalités sociales, il y avait toujours une marge d'intervention et que, l'engagement des enseignants, plus largement celui des personnels, était important et reposait sur un accord. Cette affirmation est intéressante mais, dans les études que nous avons menées, elle n'a jamais été véritablement prouvée : nous n'avons presque jamais vu de véritable accord démocratique².

L'idée de Savary et de certains de ses conseillers était que l'immense débat sur l'éducation – faut-il poursuivre des objectifs d'égalité ? d'efficacité ? d'épanouissement des enfants ? de satisfaction des consommateurs ? etc. – débat impossible à clore au plan national pouvait être plus simple à l'échelle de l'établissement. La circulaire Savary proposait trois temps : l'inventaire des besoins, le dégagement des



Jean-Louis Derouet, professeur d'université, est directeur de l'Unité mixte de recherche Éducation et Politiques (université Lumière Lyon 2-INRP). Il travaille notamment sur les questions de justice en éducation et sur la mise en place des politiques de territorialisation de l'éducation en Europe (déconcentration, décentralisation, autonomie des établissements, etc.) depuis le début des années 1980. Il a publié de nombreux ouvrages dont, récemment, *Le collège unique en questions* (PUF, 2003) et, avec Yves Dutercq, *Le collège en chantier : retour sur le collège unique* (INRP, 2004).

1. Dubet F., Cousin D., Guillemet J.-Ph. (1989), « Mobilisation des établissements et performances scolaires - Le cas des collèges », *Revue française de sociologie*, n° 30, p. 235-256.

2. Derouet J.-L. (coord.) (1999), *L'école dans plusieurs mondes*, Bruxelles Paris, De Boeck INRP

priorités et enfin, le choix des moyens pour les atteindre. Dans leur majorité, les équipes n'ont pas pu se mettre d'accord sur les priorités. Les débats et les choix locaux ne sont pas plus simples que les débats et les choix nationaux : dans un établissement, vous retrouvez les grands débats de philosophie politique avec, à peu près, les mêmes arguments. Dans les conseils de classe, par exemple : faut-il ne prendre en compte que les résultats, ou faut-il regarder l'environnement des élèves ?

De plus, le mouvement naturel du débat n'est pas de converger vers un accord, il est de s'étendre et l'on ne peut faire reproche aux enseignants d'être des intellectuels – les intellectuels sont prêts à mourir pour les principes. Les enseignants, heureusement, restent attachés au principe de l'égalité des chances alors que tout leur montre,

dans leur vie professionnelle, que ce principe est inaccessible et ne sert qu'à les rendre malheureux, et à les mettre en accusation vis-à-vis de l'opinion publique. Dans la réalité, la société est inégalitaire. C'est inégal avant l'école, inégal après, pourquoi cela serait-il égal à l'intérieur ? Pourtant les enseignants restent attachés au principe d'égalité presque contre toute raison, contre toute contrainte. François Dubet et Marie Duru Bellat³ ont montré que les nouveaux enseignants aussi y restaient attachés, même s'ils se demandaient combien de temps cela pouvait durer car cet idéal semble bien aussi les faire souffrir.

Coordonner des actions

Mais, même s'ils ne sont pas d'accord sur les principes, les gens peuvent coordonner leurs actions. Par exemple, l'introduction des brevets et des bacs blancs par Jean-Pierre Chevènement m'a beaucoup fait réfléchir. Ces examens blancs réintroduisaient et même dramatisaient un système de composition qui avait été très contesté. Et pourtant, cela a permis de vraies convergences entre ceux qui définissent la justice par l'efficacité (les bacs blancs permettent de s'entraîner), ceux qui définissent la justice par l'égalité (cette évaluation anonyme permet de redistribuer les groupes de niveaux), ceux qui sont favorables à la pédagogie (ce travail oblige les profs à se mettre d'accord sur la définition d'une épreuve commune et sur quelques critères

Curriculum

Plus large que la notion de programme (qui ne prend en compte que les contenus d'enseignement), le *curriculum* désigne les manières dont sont structurés, organisés et mis en œuvre les programmes de formation. Cette notion permet de mieux analyser les effets de ce qui est enseigné (ou non) et appris (ou non) par les élèves. On distingue *curriculum formel*, ce que l'école a l'ambition de transmettre, *curriculum réel*, ce que l'école transmet vraiment, et *curriculum caché*, l'expérience scolaire de chaque élève dans ses dimensions cognitive, affective, sociale et morale.

d'évaluation communs). Ainsi, même s'il n'y a pas d'accord, il peut y avoir des convergences sur des modes d'organisation du travail. Les enquêtes que nous avons faites montrent les effets positifs de ces convergences. Plusieurs de nos enquêtes ont été réalisées à la demande de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) qui, dans cette période, avait isolé une catégorie « établissement défavorisé/performant », c'est-à-dire des établissements qui faisaient réussir des élèves d'origine populaire. Quand nous allions enquêter, nos conclusions sur les raisons de ces performances étaient, presque toujours, liées à la présence de dispositifs de coopération.

Une dynamique qui s'est essouffée

Un des problèmes de l'établissement, c'est que cette dynamique orientée sur ces dispositifs de coopération souvent innovants, qui a existé pendant un temps, a déperé. La première raison est que le projet d'établissement de Savary n'entraînait pas dans la salle de classe. Cela relevait d'une prudence sans doute nécessaire, tant par rapport à la culture des enseignants que par rapport à la société en général. L'idée de déconcentration était une idée suspecte. La République signifiait la centralisation et la décentralisation représentait le risque du retour à l'Ancien Régime. Pour faire accepter cette décentralisation, il importait de respecter l'autonomie des enseignants dans leurs classes. Ainsi le projet d'établissement, qui a eu une incontestable réussite, s'est principalement occupé de la périphérie de l'action enseignante (la vie scolaire, la cantine, le CDI, les actions pédagogiques un peu exceptionnelles : sorties, soutien, opérations



3. Dubet F., Duru Bellat M. (2000), *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil.

interdisciplinaires...). Il n'est pas véritablement rentré dans le cours ordinaire. Cela a sans doute été une des raisons de sa réussite, aujourd'hui, cela devient une raison de faiblesse. C'est d'ailleurs ce que, d'une certaine manière, la dernière loi d'orientation, celle de Fillon a enregistré avec la création de ce « conseil pédagogique » dont on ne sait pas encore ce qu'il va produire.

Quatre conditions pour un nouvel élan

Une réflexion sur les choix curriculaires

Pour que le projet d'établissement reprenne du tonus, il faudrait qu'il entre davantage dans les classes, en particulier sur la question des choix curriculaires. Une réflexion sur la dialectique entre programme national et curriculum d'établissement est nécessaire. Les rapports de l'inspection générale disent que les programmes nationaux sont appliqués aux deux tiers, et c'est sans doute optimiste. En plus, ce ne sont pas partout les deux mêmes tiers. Bien sûr les programmes nationaux sont une référence absolument essentielle ; je connais des pays qui n'en ont pas et je peux affirmer leur nécessité. Mais, en même temps, une évidence s'impose : les programmes ne régulent pas la vie des établissements ni celle des classes. Il y a là un vrai thème de recherche pédagogique : comment réfléchir, au-delà de la variabilité des disciplines, et dans le respect des programmes nationaux, à un projet curriculaire d'établissement ?

Une meilleure formation des chefs d'établissement

Le deuxième point de blocage, c'est l'incroyable accroissement des responsabilités et donc des compétences demandées aux chefs d'établissement. Il va bientôt être plus simple d'être ministre que d'être chef d'établissement ! Et, même s'il y a eu des progrès, ni le recrutement, ni la formation initiale et permanente, ni l'accompagnement, ne suivent. La stabilisation de l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN) est un progrès, le concours est un petit peu moins « amicaliste » que par le passé mais, en même temps, il y a une véritable crise du recrutement.

De meilleurs outils de pilotage

Il faudrait donner à l'établissement des outils de pilotage adaptés. Il existe en France un bon système d'évaluation, celui de la DEP mais, il est fait d'un point de vue national. C'est d'ailleurs ce que voulait la loi de 1989 : « prévenir d'éventuelles dérives ». S'il y a des établissements qui, pour une raison ou pour une autre, sortent du cadre, ils sont identifiés et rappelés à l'ordre. Mais ce point de vue ne constitue qu'un aspect. Quand des enseignants se mobilisent fortement pour une innovation particulière, les résultats des évaluations nationales vont complètement écraser les résultats de ce travail. Un important travail de soutien lecture ne fera pas progresser le taux de réussite au brevet. Ces évaluations plus locales devraient aussi être

Un lycée « défavorisé/performant »

Converger sur l'organisation sans être d'accord sur les principes

Dans le centre d'une ville moyenne, trois établissements très proches : deux d'entre eux (l'ancien lycée de garçons et l'ancien lycée de filles) captaient la « bonne clientèle » du centre-ville ; le troisième, (l'ancienne primaire supérieure) avait, lui, un problème d'identité. Or ce lycée était classé « défavorisé performant » par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), c'est pourquoi nous l'avons étudié.

De l'extérieur, pour les parents, l'équipe des enseignants paraissait très cohérente et soudée. Au contraire, lors de l'entretien, le proviseur a, lui, évoqué une situation très difficile. Dans notre enquête, nous avons identifié trois groupes d'enseignants qui communiquaient fort peu. Sans se haïr vraiment ils se méprisaient beaucoup. On pourrait, très sommairement et rapidement, qualifier ainsi ces trois groupes : les pédagogues du « travail autonome » qui étaient plutôt des littéraires, les pédagogues « industriels » qui pratiquaient une pédagogie de maîtrise très instrumentée et les pédagogues de « la réussite des moyens » (moyen au sens social – enfants d'ouvriers ou de petits agriculteurs – et moyen au sens scolaire d'élève moyen). Entre ces groupes, totalement différents, il y avait beaucoup de petites tensions mais il restait certaines marques de sociabilité.

suite p. IV

partagées. En effet, les quelques études faites sur des opérations comme les parcours pédagogiques diversifiés, montrent l'incroyable variété des actions englobées par le même terme. Il faut se rendre à l'évidence qu'il y a dans le même établissement, plusieurs réseaux qui, chacun, produisent leurs effets. Dans les années quatre-vingt, on parlait de l'effet établissement, croyant qu'on pouvait caractériser un établissement en croisant cinq ou six variables – par exemple, niveau de formation des enseignants, présence de certains équipements ou investissements, style de *leadership* du chef d'établissement, etc. Or, si l'effet établissement existe bien, il réside en une accumulation d'une infinité de petites choses et l'on ne peut pas le caractériser à partir de cinq ou six variables. C'est pourquoi cette évaluation devrait, dans certains cas, se faire par unités plus petites que l'établissement (par réseau, par opération...). Cela demanderait une grande diversification des outils de pilotage.

Pour des réseaux d'établissements

Le dernier point serait celui de l'extension de la pensée en réseaux à l'extérieur de l'établis-

sement. Dès l'origine, Antoine Prost, proche conseiller d'Alain Savary et alors président de l'INRP, avait posé une question : cette unité n'est-elle pas trop petite ? L'établissement est effectivement important parce que c'est le lieu où vivent les professionnels et les élèves et où sont leurs enjeux (avoir ou être dans de bonnes classes avec de bons emplois du temps, de bons profs). Mais que peut un principal de collège devant le conseil général ? Un proviseur de lycée devant le conseil régional ?

Difficile de savoir quelle pourrait être l'unité au-dessus. Fallait-il des « supers proviseurs » ? Il y avait l'exemple des GRETA, Groupements d'établissements pour la formation permanente, qui posaient problème sur le plan de l'organisation et de la gestion. Fallait-il inventer un nouveau corps professionnel alors qu'il y en a déjà beaucoup ? Le travail de Claude Pair dans l'académie de Lille, proposait de rapprocher ces unités des bassins d'emploi de l'INSEE. Il s'agit, en effet, de gérer une cohorte qui va de l'âge de deux à vingt ans voire dans une perspective de formation tout au long de la vie. Aujourd'hui, les inspecteurs d'académie adjoints, beaucoup plus nombreux, sont territorialisés. Ils jouent un rôle important. Ce sont eux qui maîtrisent la concurrence entre les établissements, qui régulent avec les collectivités territoriales. Ils forment ce que l'on peut appeler l'encadrement de proximité entre l'établissement et l'académie et font fonctionner les établissements en réseaux. Il demeure certain que, par rapport aux responsabilités qui sont les siennes, l'établissement est aujourd'hui sous-encadré.

Pour conclure rappelons que la question de la prolongation de la scolarité des enfants de milieux populaires se pose depuis la fin du XIX^e siècle, les historiens travaillent à éclairer ce point. Antoine Prost établit actuellement qu'il existait de nombreux dispositifs locaux très variés et qui produisaient ce qu'il appelle une « démocratisation rampante ». Même si les intentions sont pures, le progrès n'est pas seulement du côté de la standardisation.

Entretien avec Jean-Louis Derouet

Un lycée « défavorisé/performant »

Converger sur l'organisation sans être d'accord sur les principes (Suite de la page III)

Nous avons aussi enquêté auprès des élèves en leur demandant de mettre ensemble les profs qui se ressemblaient. Comme lors d'autres enquêtes, les élèves ont constitué plusieurs catégories : les profs qui méprisent, ceux qui ne méprisent pas, ceux qui sont fiables avec qui on sait ce qu'on a à faire, ceux qui ne sont pas fiables et changent d'avis. Les profs qualifiés de méprisants étaient fort peu nombreux. L'étonnant était que, dans les différentes catégories, on trouvait des profs appartenant aux trois groupes que nous avons identifiés. Effectivement, il y avait une « convergence objective » entre les actions et dispositifs pédagogiques des uns et des autres. Les pédagogues du « travail autonome » donnaient leurs fiches de consignes et les élèves savaient ce qu'ils devaient faire ; les pédagogues « industriels », eux aussi, étaient précis dans leurs propositions de travail, tests et autres ; quant aux pédagogues de « la réussite des moyens », ils avaient une pédagogie très proche de l'ancien enseignement supérieur (des cours assez pauvres et peu nombreux mais beaucoup d'exercices avec des corrections collectives). Ainsi on peut dire que, sans le savoir eux-mêmes, ces enseignants, très différents dans leurs principes étaient, dans leurs actions, très convergents. Cette convergence permettait d'avoir de bons résultats au baccalauréat même si, dans le cas de cet établissement, beaucoup d'élèves avaient le bac en quatre ans et non pas en trois. Ils pouvaient redoubler en seconde ou en terminale, mais ils avaient le bac.

L'égalité des chances à l'épreuve de l'établissement ?

Anne Barrère

L'égalité des chances est évidemment une formulation qui fait consensus, et qui peut être un enjeu collectif partagé. Mais la manière dont elle structure le quotidien des établissements et l'idée d'un progrès local en la matière sont à différencier fortement selon les établissements. Dans l'établissement REP où j'ai réalisé l'enquête par observation et où j'ai passé un an¹, il y a une assez forte culture d'évaluation qui fait que cette égalité des chances doit se traduire par des résultats concrets, même si c'est surtout sur les équipes de direction, les coordonnateurs, voire certains enseignants – ceux qui sont chargés de différents dispositifs – que pèse une injonction de résultats, qui n'est pas forcément partagée par l'ensemble des enseignants.

L'établissement peut-il réduire les inégalités scolaires ?

Dans le quotidien des établissements et pour les acteurs, cette question ne se pose pas forcément en ces termes, même si c'est une problématique évidemment centrale à un niveau macrosocial. Pour trois raisons principales. La première est que, dans les établissements REP, il y a autant d'impératifs de « réussite météorologique » (en termes de climat, d'ambiance ou d'atmosphère) que d'impératifs de réussite scolaire, surtout s'il y a des risques d'incivilité et de violence ou des divisions voire des conflits entre les personnels. La deuxième raison est que, dans les établissements scolaires REP, l'idée de réduction des inégalités scolaires est, aujourd'hui, très fortement insérée dans des logiques de territoire et de relations entre les établissements. Il s'agit de réduire la concurrence ou les différentiels de réputation entre établissements, par exemple, pour l'établissement que je connais le mieux, de colmater l'écart d'avec un établissement REP voisin dont le public était à peu près le même et qui, pourtant, avait quand même des résultats un tout petit peu meilleurs, et une réputation un peu meilleure aussi. Ce qui interrogeait le collège c'était : « pourquoi, nous, on reste à la traîne de la réputation, des demandes de dérogation, et pour finir, effectivement de l'image, alors même qu'on a presque le même public social, presque la même configura-

tion urbaine ». C'était aussi en ces termes que l'équipe de direction se posait le problème. Enfin, poser la question de la réduction des inégalités scolaires au niveau de l'établissement nécessiterait une expertise locale fine que la plupart des établissements n'ont pas. Les équipes de direction ont des indicateurs mais ils ne les maîtrisent sans doute pas au point de pouvoir répondre à cette question, ce qui supposerait, par exemple, de savoir si l'établissement devient plus équitable. Sur le terrain, il importe davantage de faire face à l'échec, à la démotivation, de donner suffisamment de sens à l'école, que de réduire les inégalités à proprement parler.

Que signifie faire progresser un établissement ?

Les chefs d'établissement parlent effectivement beaucoup de faire avancer ou bouger un établissement. Cela peut vouloir dire moderniser l'école, son fonctionnement. Mais ce seul argument peut aboutir à ce que P.-A. Taguieff qualifie de « bougisme »², le mouvement du progrès séparé d'un sens collectif. Avancer, mais vers quoi ? Les chefs d'établissement se différencient justement par leur capacité à donner – ou non – un sens local au changement éducatif, à relier un discours très modernisateur sur l'école et des valeurs ou des projets précis comme la réduction des inégalités scolaires. Moderniser un établissement peut vouloir dire travailler en équipe, avoir des projets, réduire un fonctionnement trop bureaucratique ou obsolète, ouvrir l'école sur le quartier, etc., beaucoup de choses qui ne sont pas forcément directement liées à une problématique de réduction d'inégalités scolaires et qui peuvent même rentrer en tension avec elles.

Ainsi en va-t-il de l'amélioration du climat de l'établissement. Le lien entre l'amélioration du climat et une amélioration de la réussite est un présupposé, une sorte d'utopie directrice au quotidien. Améliorer le climat, c'est améliorer la réussite parce que c'est améliorer les conditions de réussite. Un certain nombre de résultats experts vont d'ailleurs dans ce sens : on sait que l'efficacité d'un établissement est surtout liée au temps consacré à l'apprentis-



Anne Barrère est professeure à l'université de Lille 3 et membre du laboratoire Proféor. Après s'être intéressée au travail scolaire et au travail enseignant, elle vient de publier un livre intitulé *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République* (PUF, 2006). Elle a aussi écrit : *Travailler à l'école* (PUR, 2003) et « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie* (n° 156, juillet-août-septembre 2006).

1. Pour les résultats complets de l'enquête voir *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris, PUF, 2006.

2. Dans son livre *Le sens du progrès*, Paris, Flammarion, 2004.

sage, et on peut penser que, plus on passe de temps à faire vraiment la classe et moins à faire la discipline, plus les élèves progressent. Mais les établissements sont parfois déroutés devant l'écart entre les deux logiques car ce ne sont pas forcément les mêmes temporalités. Une amélioration du climat peut produire une amélioration de réussite, mais pas tout de suite. Ce peut être long et, entre-temps, le climat peut se dégrader de nouveau. Cette disjonction peut d'ailleurs amener les équipes à se décourager, en donnant l'impression que l'amélioration du climat n'a mené à rien de concret, non seulement en termes de résultats, mais aussi de conséquences sur la réputation auprès des parents, et sur les demandes de dérogation.

Des enjeux proches du quotidien des enseignants

À l'intérieur des établissements, la question des inégalités scolaires se traduit, par exemple, par celle de la composition des classes et donc, de l'hétérogénéité. Les équipes de direction sont prises dans un dilemme³ : constituer des classes protégées au risque qu'il y ait effectivement des écarts entre classes, mais afin de pouvoir accueillir, au sein de l'établissement lui-même, un public plus mixte ; ou constituer des classes hétérogènes partout, au risque, lorsque l'on a un public très en difficulté, d'avoir des classes posant toutes des problèmes d'hétérogénéité de niveau et de comportement. Rares sont, aujourd'hui, les établissements qui ne jouent pas un petit peu sur les deux tableaux. Ils sauvent l'hétérogénéité globale de l'établissement, d'ailleurs prescrite officiellement, par un certain nombre de différenciations à l'intérieur de l'établissement, qu'il s'agisse des classes européennes ou à options, et aussi de différents dispositifs de remédiation plus ou moins ambitieux. Or, ces enjeux, très proches du quotidien des enseignants, et qui décident de l'avenir d'un établissement, ne font pas toujours l'objet de réflexion collective, encore que les situations locales soient très différentes. Par exemple, dans un lycée de l'enquête, de très forts conflits autour de l'ouverture d'une classe européenne ont amené le départ du chef d'établissement. Les syndicats, plus ou moins forts dans un établissement, s'ils se centrent ou non sur ces questions, décident aussi de leur devenir local.

Cette gestion de l'offre scolaire dépend aussi du système relationnel établi entre le chef d'établissement et les enseignants. J'ai pu constater que, parfois, les chefs d'établisse-

ment sont davantage mis en difficulté sur leur style d'autorité que sur les enjeux liés à l'intérêt général de l'établissement. Les chefs d'établissement tentent parfois d'opérer une modernisation assez autocratique, qui fait l'économie des contre-expertises éventuelles sur ce qu'ils proposent, dans un domaine où, au fond, rien ne va tellement de soi. Lorsque les différends ne sont pas explicités, ils peuvent parfois devenir des conflits très durs entre les personnes⁴.

Donner un sens local au changement éducatif : où, quand, comment ?

On pourrait évoquer trois éléments : le partage du constat, l'usage des chiffres et la pédagogie. D'abord, les acteurs d'un établissement devraient s'entendre sur le constat : où sont, finalement, les difficultés les plus importantes ? Dans la formation de chef d'établissement on parle de « diagnostic partagé » mais cela reste très institutionnel, très formel. Il faut définir les urgences de l'établissement et tout le monde n'est pas d'accord sur les priorités. En REP c'est parfois plus facile, on peut s'entendre parce qu'il y a des évidences communes et souvent la civilité est un point consensuel. Les divergences apparaissent sur les modes de traitement mais il y a accord sur le diagnostic. Il faut donc se mettre d'accord sur les vraies difficultés et atouts du collège, sur des priorités, c'est déjà un premier problème. Surtout, il est très difficile de passer des difficultés individuelles des enseignants, à l'idée de difficultés collectives de l'établissement. Cette réalité ne va pas de soi, il faudrait voir ce qui se passe dans les classes comme quelque chose de produit par l'organisation. Par exemple, arrêter de considérer que l'enseignant systématiquement chahuté de cinq à six est un problème purement individuel, quels que soient les facteurs effectivement personnels qui sont partie prenante de la situation. C'est aussi un problème collectif, qui peut avoir des incidences sur l'ambiance, les équipes, etc., et les enseignants auraient un véritable intérêt à une construction plus objectivante et plus collective de ce type de « risque du métier ». La parole pourrait davantage circuler sur les classes et les élèves difficiles. D'ailleurs, les établissements difficiles, classés en REP ou non, l'ont compris et inventent, plus qu'ailleurs, des moyens collectifs pour faire face, avec souvent des procédures plus codifiées, des passages à l'écrit et la rédaction de fiches d'incidents. L'injonction au travail en équipe qui peut paraître vide dans certains collèges, est plus concrète en REP, on l'a déjà dit, lorsque

3. Cela a été mis en évidence depuis longtemps par des sociologues comme Jean-Paul Payet ou Agnès van Zanten, ou plus récemment par Denis Laforge (*L'État face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan, 2005)

4. Sur ce point, voir les travaux de Jean-Louis Derouet sur l'établissement scolaire comme lieu de controverses, en particulier *École et justice*, Paris, Métailié, 1992, ou *L'établissement, entre service public et autonomie locale*, Paris, ESF, 1998 (avec Yves Dutercoq).

le travail d'équipe peut aider à faire face à la difficulté de la classe.

Un deuxième problème est celui du diagnostic chiffré. Aujourd'hui le changement au niveau de l'établissement est fortement lié à la culture de l'évaluation. Qui connaît les chiffres ? Qu'en déduire ? Comment s'en servir pour agir ? Dans l'établissement de l'enquête, il y avait beaucoup de chiffres, il y avait eu au moins trois audits mais, que faire de ces informations parfois extrêmement fines ? Il y avait, par exemple, des chiffres intéressants qui expliquaient que la monoparentalité, contrairement à ce que l'on dit parfois, ne faisait pas de différence dans les résultats scolaires. Qu'en faire ? Que faire des séries de « handicaps chiffrés » que semblent montrer les chiffres en REP lorsqu'ils disent à quel niveau on se situe par rapport à la moyenne départementale, académique, nationale ? L'image négative renvoyée par les chiffres limite la sensation que l'on peut faire quelque chose. C'est pourquoi, je pense, l'exigence de visibilité dans les résultats est souvent transférée en REP sur les projets, qui ont au moins le mérite de montrer qu'on agit, et de s'incarner souvent dans des réalisations, des objets...

Le troisième point, c'est que la pédagogie n'est pas facilement l'objet de discussion collective : quel type de remédiation faire ? Quels dispositifs sont les plus urgents dans un établissement ? Est-ce que l'« école ouverte » s'impose ? Quel type de projets faut-il mener, etc. ? La discussion n'est pas toujours présente ni formalisée (même si les déplacements à Eurodisney semblent avoir la palme de la polémique ponctuelle en collège !) et au nom de la nécessaire modernisation, ces questions sont parfois occultées. Du coup, la contestation par des enseignants de certains dispositifs pédagogiques peut être très mal vue par les équipes de direction et réciproquement, lorsque les enseignants prennent des initiatives qui ne rentrent pas dans le « cadre » de ce qu'envisageaient les directions pour l'établissement. On peut aboutir à des conflits de légitimité pédagogique, puisque le chef d'établissement en est également crédité dans ses nouvelles missions.

Quels obstacles, quels leviers ?

Le point d'appui le plus efficace pour agir ensemble dans l'établissement est l'intérêt professionnel que peuvent avoir les enseignants à mettre en commun un certain nombre de choses. Il existe d'ailleurs une culture affinitaire de travail chez les enseignants : ils apprécient de travailler avec des collègues choisis, à l'intérieur d'une même discipline ou avec des intérêts ou

De l'usage des évaluations

Beaucoup d'évaluations sont faites et toutes sortes de mesures produisent de très nombreux chiffres et indicateurs. Que fait-on de ces chiffres dans les établissements ? Plusieurs recherches sont en cours mais peu de résultats sont encore disponibles. Romuald Normand et ses collègues ont travaillé sur l'usage des évaluations nationales. Voici quelques éléments de synthèse de leur travail.¹

L'évaluation du système éducatif par les résultats scolaires obéit à une longue tradition qui vient des États-Unis. En France, les évaluations nationales poursuivent un double but : éclairer le pilotage national et aider les acteurs à réajuster leurs pratiques. Le premier objectif est, généralement, considéré comme atteint mais les enseignants, les chefs d'établissement et les inspecteurs (IEN, IA, IPR) utilisent-ils les résultats des évaluations nationales pour réajuster leurs actions locales ? Quels sont les effets de cet usage sur les élèves ? Difficile de répondre de manière univoque. En effet, selon les cas, ces évaluations peuvent induire des changements ou être tout simplement ignorées.

Les évaluations nationales sont conçues comme des outils de pilotage du système, même si les responsables sont bien conscients que cela rencontre une certaine réticence ou hostilité de la part des enseignants voire des chefs d'établissement. Elles sont vues comme un élément du projet d'établissement et peuvent constituer un des axes directeurs d'une politique académique. Toutefois, malgré la mobilisation de l'institution et de ses acteurs, la culture de l'évaluation a du mal à se diffuser à l'échelle d'un territoire.

Les enquêtes montrent qu'au niveau 6^e les évaluations sont traitées de manière très superficielle dans les établissements et rarement utilisées pour mettre en place des re-médiations. Dans les établissements les équipes de direction sont peu mobilisées et ce sont généralement les principaux adjoints qui s'en chargent. Souvent l'équipe de direction n'a pas compris la nécessité d'une discussion sur les résultats et elle n'organise pas forcément une réunion si celle-ci n'est pas intégrée au projet d'établissement. Certains chefs d'établissement disent qu'ils mettent les résultats en salle des professeurs, mais il faut y voir davantage un geste symbolique plus qu'un réel intérêt de l'encadrement.

Au niveau des établissements, il n'y a pas de dispositifs clairs. Dans les collèges observés, on prend beaucoup de libertés vis-à-vis des consignes fixées au niveau national. Le déroulement des évaluations se fait selon une logique tout administrative. Il n'y a pas de concertation préalable sur le codage ou le contenu de l'évaluation. La saisie des codes est généralement réalisée par les enseignants mais pas toujours (ce peut être des emploi-jeunes ou des responsables de l'administration). Les enseignants, quant à eux, perçoivent ces évaluations comme étrangères à la pédagogie. Ils pensent qu'elles sont essentiellement destinées à réaliser des statistiques pour faire des comparaisons ou des classements d'établissement. Selon eux, elles ne disent rien sur le cheminement de l'élève et ses erreurs. De plus, ces évaluations apparaissent comme des outils complexes et difficiles d'accès. Les enseignants peuvent obtenir de nombreux graphiques statistiques, établir des corrélations, mais, même s'ils enseignent les mathématiques, ils sont bien démunis face à cette inflation statistique.

En somme, il semble exister un contraste fort entre la mobilisation des responsables institutionnels pour valoriser et promouvoir les évaluations nationales au niveau académique et les modalités de leur accueil dans les établissements scolaires. Même si, progressivement, les enseignants de mathématiques semblent, dans l'ensemble, moins opposés à ces évaluations : ils trouvent un intérêt aux exercices et s'en servent dans leurs cours.

(Suite en page VIII)

1. Le développement d'une culture de l'évaluation dans l'Éducation nationale : comment les enseignants utilisent-ils les résultats des évaluations nationales ? Note de synthèse. Romuald Normand et Jean-Louis Derouet avec la collaboration de Jean-Pierre Bourreau, Luc Chaffange, Bruno Garnier et Martine Rémond. INRP, Unité mixte de recherche Éducation & Politiques.

des sensibilités pédagogiques communs, voire certaines passions ou loisirs communs.

Un des obstacles sans doute, ce sont comme je l'ai dit, les fausses évidences, pas forcément partagées. Par exemple celle du travail collectif ou du partenariat. D'autres professionnels sont certes nécessaires pour gérer des situations difficiles (personnels sociaux, sanitaires, etc.) mais cette solution peut générer d'autres problèmes comme l'externalisation abusive du traitement d'un certain nombre de difficultés professionnelles. De plus, travailler ensemble c'est aussi plus de temps, plus de conflit, moins d'autonomie, c'est donner aux autres un droit de regard sur ses pratiques... C'est aussi, en quelque sorte, une certaine perte d'autonomie qui doit être compensée par autre chose pour être acceptable sur un plan professionnel.

Voir les enseignants comme individualistes ou comme résistants au changement est une vision tellement générale qu'elle en devient, sinon fautive, de toute façon peu opératoire. Dans le travail enseignant, comme dans beaucoup de métiers intellectuels, l'autonomie individuelle est un enjeu fondamental et une forte motivation dans le rapport au métier. D'ailleurs, formation et professionnalisation visent à accroître une expertise enseignante qui va justement de pair avec cette autonomie et qui la légitime. On peut dire, bien sûr, qu'une des compétences professionnelles est aussi la capacité d'échanger avec d'autres.

Mais de fait, il existe aujourd'hui aussi des formes de travail collectif informelles, qui parfois, paradoxalement, vont être détruites par une culture plus formalisée, par une « collégialité contrainte » par des injonctions. Et l'enseignant complètement seul, complètement isolé, est plutôt rejeté de la communauté enseignante⁶.

Et l'autonomie des établissements ?

Il faut faire une distinction entre l'autonomie de l'établissement comme politique éducative et l'autonomie au travail des acteurs de l'établissement car les deux entrent parfois en tension. Les chefs d'établissement protègent, eux aussi, beaucoup, leur autonomie au travail face aux hiérarchies, comme le font d'ailleurs les enseignants dans la classe. D'autant plus que, sous couvert d'autonomie, l'institution se décharge parfois de certaines tâches et envahit les établissements de travail administratif qu'ils n'étaient pas censés faire. Les chefs d'établissement cherchent alors à préserver les tâches plus gratifiantes, en particulier les tâches de pilotage, où il s'agit « d'imprimer sa marque » sur un établissement. Surtout, étant donné qu'ils ont de nouvelles tâches d'animation et de régulation collectives, ils ont intérêt à ce que les enseignants les aident dans ces tâches. Même s'ils ne croient pas vraiment au travail en équipe, il faut faire le projet d'établissement et qu'il y ait des enseignants investis dans les projets. Ces tâches de régulation collective des établissements entrent à leur tour en tension avec l'autonomie enseignante, surtout peut-être à l'occasion de dispositifs pédagogiques nouveaux comme les IDD, TPE et PPCP ou les dispositifs de remédiation et de lutte anti-décrochage, qui eux-mêmes demandent un investissement supplémentaire aux enseignants.

Bref, il convient de voir ce que l'autonomie des établissements comporte comme conséquences concrètes au niveau du cadre de travail. Il peut être le lieu de bras de fer pour le contrôle du changement local comme celui de l'ouverture à l'innovation, à la prise d'initiative qui rendent les métiers plus intéressants ; il peut être le lieu d'une culture des résultats mal reliée aux situations locales, comme d'un effort d'objectivation commun sur les problèmes et les solutions dans un contexte scolaire particulier. À ce moment-là, on n'est plus dans des pétitions de principe, mais dans la prise en considération du travail de tous, au quotidien.

5. Voir à ce sujet le numéro 49 de la revue *Recherches et formation* et en particulier l'article de Monica Gather Thurler et Philippe Perrenoud, « Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? »

6. Cf. Yves Dutercq, *Les professeurs*, Paris, Hachette éducation, 1993.

De l'usage des évaluations (Suite de la page VII)

Leur rapport aux évaluations est plus naturel alors que les professeurs de français et même leurs inspecteurs sont davantage sceptiques et considèrent ces évaluations comme un bilan de niveau et non comme un diagnostic. D'une manière générale, il y a des différences importantes selon les établissements. Les difficultés s'expliquent par le fait qu'elles mettent en tension des mondes d'acteurs différents, avec leur propre rationalité et leur propre légitimité : celui des responsables institutionnels soucieux de faire des évaluations nationales un instrument de prise de décision et de pilotage de leur action, celui des évaluateurs attachés à la validité et à la pertinence scientifique des outils mis en œuvre, celui des professionnels de la formation, celui des chefs d'établissement préoccupés de satisfaire les exigences de leur hiérarchie mais devant composer avec le contexte local de leur collège, celui des enseignants pour qui ces évaluations, étrangères à leur culture professionnelle, s'accordent mal au sens qu'ils donnent à leur travail pédagogique avec les élèves.

Dans cette note de synthèse, les auteurs font, en conclusion, quelques propositions, différentes selon les niveaux. Au niveau central il semble qu'une réflexion sur la définition des items et la variété des usages des évaluations selon les contextes et situations serait nécessaire. Au niveau intermédiaire, il faudrait davantage penser à la constitution d'un espace commun de reproblématisation de ces évaluations en fonction de la multiplicité des enjeux et des situations. Au niveau local enfin, il faudrait rendre ces évaluations et les problématiques qui les accompagnent utiles aux enseignants.

Entretien avec Anne Barrère