

De quoi l'Éducation prioritaire est-elle le nom ?

Depuis trente ans, l'Éducation Prioritaire tente de trouver des solutions aux difficultés des élèves qui y sont scolarisés. Mais en trente ans, les évolutions du pilotage politique ont plusieurs fois modifié les approches et les priorités. Aujourd'hui, quels leviers actionner pour réussir une nouvelle étape ?

« Individualisation », « personnalisation », « innovation », « contractualisation », « expérimentation » : c'est autour de ces mots que s'est reconstruit, ces dernières années, l'univers sémantique de l'éducation prioritaire. La dernière décennie a vu le modèle de l'éducation prioritaire changer profondément : le modèle de « compensation », de « lutte contre les inégalités » a progressivement glissé vers « l'égalité des chances » puis vers la réponse « individualisée » à des « besoins spécifiques », au nom de la « diversité des talents ». (voir *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. T 2. quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger D., J.-Y. Rochex (dir.), ENS Editions, 2011)

Pourtant, lors d'un récent séminaire organisé par la DGESCO, une participante rebaptisait les dernières lettres de l'acronyme ECLAIR : accompagner, impliquer, réconcilier. En direction des élèves comme du côté des professionnels, une piste féconde ? « Notre travail n'est pas de faire bouger les indicateurs, mais de former des élèves qui sachent des choses » résumait V. Bouysse, inspectrice générale.

Du côté des élèves

L'apparition d'une courbe de résultats en « double cloche » aux évaluations nationales est un signe inquiétant : une partie des élèves semble précocement décrocher face aux exigences des apprentissages fondamentaux et développer des « malentendus » envers les normes de l'École, nourrissant progressivement des bataillons de pré-« décrocheurs ».

Pourtant, malgré la richesse et les controverses entre domaines de recherche, il semble qu'on connaisse bien ce que l'École peut faire pour réduire ces difficultés précoces :

- mettre à distance les objets du monde par le langage, pour apprendre à décrire, résumer, argumenter, catégoriser, ordonner...
- apprendre à suspendre son action pour comprendre ce qu'il y a à faire
- dans l'apprentissage du lire-écrire, travailler la compréhension des textes écrits autant que la correspondance grapho-phonétique, la production d'écrit autant que la fréquentation des œuvres culturelles
- entraîner la graphie, les automatismes procéduraux qui libèrent de l'espace en mémoire de travail

- prendre le langage comme objet d'étude, et non comme objet de communication, pour l'étude de la langue, pour accéder à une pensée « mise en discipline », en catégories, pour comprendre quelles procédures adopter pour réaliser la tâche,
- oser s'engager dans les tâches, risquer de se tromper, avoir confiance en ses compétences, comprendre que la répétition et l'effort sont des composantes de l'apprentissage, et qu'on ne peut espérer maîtriser un savoir dès le premier contact,
- et surtout ne pas prendre le prétexte (la tâche scolaire) pour le but (la mise en activité intellectuelle). Et donc donner sens aux problèmes, aux situations, en comprenant combien l'apprentissage est toujours la réponse à une question, à un défi que l'humanité a parfois mis des siècles à surmonter...

Est-ce une affaire de « différenciation » ou de « projet individuel » ? Ou est-ce d'abord un problème d'enseignement ? Est-on certain que l'École enseigne à tous ce qu'elle requiert au fur et à mesure de l'élévation des exigences du curriculum ? Ne sous-estimons pas, expliquent nombre de chercheurs, que c'est une question de normes : quand les normes culturelles ou familiales sont loin de celles de l'école, il est alors impératif de ne pas laisser dans l'ombre ce qu'il y a à faire pour réussir. Pour que les multiples « évidences » construites par les codes scolaires et culturels, notamment ceux du monde de l'écrit sous toutes ses formes, soient progressivement acquises par les élèves, il faut, comme le dit Jean-Yves Rochex, « réconcilier pédagogie active et enseignement explicite ».

Du côté des enseignants

Même quand les enseignants font preuve d'engagement et de détermination auprès des élèves les plus en difficulté, la préparation et la mise en œuvre de situations et de tâches scolaires propices aux apprentissages de tous est loin d'aller de soi. D'abord, parce que dans nombre d'écoles et d'établissements scolaires, les conditions de fonctionnement le rendent difficile, mais aussi parce que elle demande une expertise professionnelle qui ne peut, sauf exception, être construite seul-e. Refuser les fatalités, mettre au point de nouveaux gestes ou outils professionnels ne peut relever de l'héroïsme personnel. Ce sont généralement des constructions patientes, modestes, toujours fragiles, qu'on peut bâtir parce que le collectif le rend possible. Par exemple, organiser les temps et les espaces collectifs, penser les relations avec les parents ou les partenaires ne sont pas des détails périphériques : ce sont des conditions indispensables à l'exercice professionnel serein. Penser la pédagogie sans réfléchir aux conditions d'exercice de la direction d'école, à l'animation locale des échanges professionnels ne peut que risquer de renvoyer les personnels à leurs inquiétudes solitaires.

Mais dans la classe aussi, installer les conditions de l'étude, créer les conditions de la mise en mémoire, organiser des situations structurées et ouvertes, réguler son activité en fonction des réactions des élèves, comprendre la nature des difficultés rencontrées n'est possible que par une expertise professionnelle exigeante. Etayer sans sur-guider, aider sans simplifier à l'excès, faire apprendre en faisant réussir, conduire la classe en étant attentif aux plus fragiles, gérer l'espace et le temps demande le développement de gestes professionnels complexes et toujours questionnés. Penser les dilemmes du quotidien demande des outils permettant de faire le pont entre la recherche, la formation et le métier réels.

Notre plateforme « Neopass@ction » a été construite avec l'intention modeste d'y contribuer, en croisant les regards de plusieurs domaines de recherche tout en cherchant à construire un outil utile aux formateurs. En effet, nous savons qu'il est vain de préconiser des « bonnes pratiques » sans aider les professionnels à développer des collectifs qui leur permettent sérieusement de mettre en débat leurs difficultés et leurs réussites. Sans un développement sans précédent de la formation, initiale et

continue, et sans un approfondissement des relations entre la recherche et la formation, le métier d'enseignant ne pourra pas répondre au défi de la réussite de tous.

Du côté des pilotes

Pour que l'intention de la « réussite de tous » dépasse le slogan, il faut qu'il irrigue tous les niveaux de l'institution. Au cours de l'histoire des ZEP, nombre d'éminents rapports ont décrit à quel point la force du pilotage local pouvait décupler – ou stériliser- les progrès potentiels. Notre expérience d'appui aux pilotes (inspecteurs, chefs d'établissements...), mais aussi à tous les métiers « intermédiaires » (coordonnateurs, référents, maitres surnuméraires, RASED...) nous montre que c'est sur ces métiers que repose souvent la responsabilité partagée de l'impulsion des dynamiques, des projets et des réussites des territoires.

Or, l'institution ne leur donne parfois que peu de moyens et d'espaces pour professionnaliser, mutualiser et confronter les savoirs professionnels des pilotes. Parce que nous pensons que ce sont de puissants démultiplicateurs de l'impulsion publique, c'est sans doute à ce niveau aussi que doivent être créés les accompagnements et les formations nécessaires pour penser les dilemmes de l'école : rythmes scolaires, paradoxes de l'individualisation ou de l'aide, organisations pédagogiques et scolaires, lutte contre les discriminations, évaluations, modalités et contenus de formation des enseignants... Notre expérience de formation de formateurs à l'INRP, puis à l'IFE, nous laisse penser que ces espaces sont à multiplier, copilotés par les instances institutionnelles (ministère, rectorats et inspections académiques), la formation (IUFM et services académiques de formation) et les différents laboratoires de recherche qui peuvent y contribuer.

Du côté de l'institution

Evidemment, la question des moyens, tant pour les effectifs par classe que pour la formation, est souvent mise en avant par les enseignants. Selon les territoires, il est vrai que les moyens qui subsistent en éducation prioritaire sont très variables (coordonnateurs, maitres supplémentaires, enseignants référents...). Récemment, la contraction du temps est de plus en plus manifeste : il faut redéfinir les temps et les espaces institutionnalisés pour le travail collectif, dans le premier et dans le second degré.

Mais une des difficultés du pilotage de l'éducation prioritaire tient à sa définition : parle-t-on des lieux les plus difficiles, ou de tous les territoires où la concentration de familles en difficultés sociales augmente le nombre d'élèves « en difficulté » ? Nombre d'acteurs de l'éducation prioritaire ont milité pour la réduction du nombre de réseaux, lorsqu'on a séparé les 250 RAR, dont certains sont devenus ECLAIR, des plus de 900 REP devenus RRS. Au nom de la concentration de l'action publique, on peut le comprendre. Mais cependant, c'est dans ce qu'on continue d'appeler aujourd'hui RRS que se trouve la majorité des élèves qui constituent les 15% à 20% d'élèves qui sortent de l'école sans qualification. Le pilotage pédagogique de ces territoires est aujourd'hui plus que diffus, ce qui entraîne chez les professionnels qui y travaillent un grand sentiment d'abandon. Une « relance » (mais le mot a souvent créé des déceptions) du pilotage national et académique est attendue, en particulier par la formation et les échanges de pratiques, centrée sur un objectif prioritaire : débusquer les facteurs d'inégalités, y compris dans les pratiques scolaires, et aider les professionnels à agir pour favoriser les apprentissages.

Pour sortir de la quadrature du cercle et éviter autant que possible les effets de seuil, il faut sans doute inventer des règles de dotation en postes et en moyens qui soit progressives, en fonction d'indicateurs à construire, dont les mobilisations locales doivent être un élément : on sait en effet que l'octroi de

moyens supplémentaires ne crée pas automatiquement de dynamique. Un rééquilibrage du pilotage entre les différents acteurs (corps d'inspections, chefs d'établissements et coordonnateurs) en serait sans doute une des conditions, par des espaces de travail intermétiers qui développent le sentiment d'appartenance à un projet commun. De même, l'expérience des nominations dérogatoires au mouvement ordinaire (en ECLAIR), si elle est critiquée par des syndicats, a été saluée comme pouvant contribuer à des évolutions positives.

Globalement, les territoires de l'Education Prioritaire sont parmi ceux qui conduisent à inventer de subtils équilibres entre le pilotage national, garantissant les moyens et les curriculums partagés, et l'autonomie locale pour inventer des dispositifs, susciter des projets et des organisations pédagogiques souples. Entre « logique de projet » et « logique de statut », le travail se modifie par ajustements successifs, pas par basculements brutaux. L'ignorer, explique F. Lantheaume, c'est s'exposer aux replis, à la fatigue et aux jugements négatifs sur son propre travail.

Ce dont ont aujourd'hui besoin tous les professionnels de l'éducation prioritaire, c'est de se sentir en mesure, pour paraphraser Yves Clot, de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans eux, en faisant l'effort de chercher ensemble à faire ce qu'ils n'arrivent pas encore à faire...