



Assises de
l'éducation prioritaire
2013

*Les leviers pour une efficacité renforcée de
l'éducation prioritaire*

**Éléments de problématisation et
ressources pour la réflexion des acteurs**

Préambule

Les personnels de l'Education Prioritaire sont invités à participer à la concertation organisée dans le cadre des Assises de l'Education Prioritaire. Afin de contribuer aux échanges, le centre Alain-Savary propose des textes de synthèse et de problématisation sur les six thèmes définis par le ministère. Très courts, ils synthétisent des apports de la recherche en les articulant aux difficultés professionnelles rencontrées sur les territoires de l'éducation prioritaire, dans leurs différentes dimensions : apprentissages, enseignement, formation et pilotage. Nous espérons qu'ils pourront contribuer, modestement, à la réflexion et à la controverse, malgré l'urgence des délais...

Sommaire

Introduction

page 4

- De quoi l'Education Prioritaire est-elle le nom ? page 4
- Le rapport diagnostic sur l'Éducation prioritaire : des propositions concrètes avec une visée sur quatre ans page 8

Thème 1 : Perspectives pédagogiques et éducatives

page 11

- Comment être exigeant en restant à la portée des élèves et développer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes ? page 11
- Anticiper-accompagner-remédier les difficultés scolaires des élèves page 14
- Réaliser un enseignement explicite page 16
- Développer des pratiques pédagogiques renforçant l'autonomie des élèves page 18
- Renforcer les relations parents-école page 20
- La scolarisation des moins de trois ans page 23

Thème 2 : perspectives relatives à l'accompagnement et à la formation

page 25

- Développer l'accompagnement pédagogique des enseignants par les corps intermédiaires et la formation page 25
- Développer la formation des personnels enseignants et non enseignants autour des pratiques pédagogiques efficaces : quelles articulations avec la recherche ? page 27

Thème 3 : perspectives relatives au travail en équipe, en réseau, en partenariat

page 29

- Le développement du travail partenarial, au-delà des dispositifs, quelle gouvernance locale ? page 29
- Continuité pédagogique 1er- 2nd Degrés page 31

Thème 5 : perspectives relatives à l'usage des moyens disponibles

page 33

- Maîtres surnuméraires : à quelles conditions ? page 33
- Préfets des études : ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain... page 36
- Comment mettre en place une politique de ressources humaines pour attirer et fidéliser les équipes en Éducation prioritaire ? page 38

Thème 6 : perspectives relatives à la carte de l'éducation prioritaire

page 41

- Améliorer la mixité sociale page 41

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'Ecole, 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'Ecole 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'Ecole 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...

Le rapport de diagnostic sur la politique de l'Éducation prioritaire

Éducation prioritaire : des propositions concrètes avec une visée sur quatre ans

Une mobilisation à tous les niveaux

un plan systémique, fortement initié du niveau national, avec des déclinaisons académiques et locales ; des objectifs clairement centrés sur le pédagogique dès le primaire, avec un renforcement de l'accompagnement des équipes ; des cibles évaluées à quatre ans ; une nouvelle forme de contractualisation : c'est en substance ce que préconise le rapport remis au Premier Ministre cet été, sur l'avenir de l'Éducation Prioritaire et rendu public ces dernières semaines. Il servira de base pour des assises de l'Éducation prioritaire, déclinées à l'automne dans les départements. Le site de l'Éducation Prioritaire de la DGESCO donne les détails du dispositif.

Cette volonté affichée de prendre son temps, de creuser un nouveau sillon plutôt que d'annoncer des mesures médiatiques peut surprendre : d'abord parce que les équipes sont impatientes du « changement » annoncé. De rapports en concertations, que peut-il donc encore manquer à un diagnostic qui appelle désormais des décisions politiques et des orientations clairement posées pour tous les niveaux ?

Des priorités définies avec tous les acteurs

Les conclusions du rapport sont explicites : il demande que les assises permettent aux acteurs de « hiérarchiser les priorités » parmi la trentaine retenues par le groupe qui a planché dans le cadre de la Modernisation de l'Action Publique (MAP), regroupées dans plusieurs axes :

- Les établissements et les écoles en Éducation prioritaire :
 - Quels contenus pour les nouveaux « contrats » qui lieront les établissements et la puissance publique ?
 - Quels engagements réciproques ?
 - Quels périmètres pour gagner en cohérence et en efficacité ?
- Les apprentissages et l'action pédagogique, dans plusieurs dimensions :
 - La maîtrise des savoirs et l'outillage cognitif.
 - La transmission de la culture.
 - Le développement de l'estime de soi des élèves.

- La formation :
 - Temps de travail collectif.
 - Accompagnement de formation des équipes.
 - Formation de formateurs.
 - Liens avec la recherche.
- Le pilotage (dont le rapport pointe sans langue de bois les différentes faiblesses) :
 - Articulation des différents niveaux (national, académique, local)
- Des moyens :
 - Plus de maîtres que de classes.
 - Travail en équipe

Déclinés ainsi en système cohérent, ces objectifs ne peuvent évidemment pas prendre corps par simple injonction ministérielle. Faire vivre les déclarations d'intentions contenues dans ces cinq chantiers nécessitera un engagement à moyen terme (le rapport fixe des objectifs à quatre ans), ne serait-ce que parce qu'il implique une culture du «travail intermétiers» dont nous connaissons les complexités.

Conjuguer les leviers qui créent le mouvement

Pour réussir là où les précédentes relances de l'Éducation Prioritaire se sont ensablées, il faudra en effet conjuguer les leviers qui créent le mouvement :

- Une culture du «pilotage» centrée sur le pédagogique et la collaboration «intermétiers» et fondée sur les acquis des savoirs de la recherche et de l'Inspection Générale, susceptible de mobiliser les équipes sur des enjeux scolaires de fond.
- Une direction nationale capable d'impulser dans les académies et les départements de nouveaux centres de ressources promoteurs de plans d'action de formation en adéquation avec les besoins de l'École.
- Des espaces collectifs de travail avec des conditions adaptées aux réalités professionnelles des acteurs.

Tous ces points figurent explicitement dans les propositions du rapport, qui précisent notamment, à partir de nombreuses visites sur le terrain, l'importance du travail en réseau, la confiance aux équipes, la place des coordonnateurs et des «métiers intermédiaires», l'importance des cohérences et des continuités dans les parcours d'apprentissages scolaires des élèves, au service d'un objectif politique affiché : la réduction des inégalités à et devant l'école.

Les défis à relever

En affichant clairement sa volonté de se démarquer des «ambiguïtés» des politiques précédentes, le ministère donne-t-il un signal suffisamment fort pour surmonter les hésitations des acteurs de terrain ? Les changements proposés en formation, les temps de travail collectifs, l'appui aux personnels confrontés à des difficultés quotidiennes souvent décourageantes, seront-ils en mesure de développer un nouvel élan pour l'Éducation prioritaire ? La mobilisation conjointe des différents niveaux (national, académique, local), sera-t-elle effective ? Dans un contexte budgétaire serré, l'Éducation prioritaire va-t-elle être placée au cœur des préoccupations institutionnelles à tous les niveaux de pilotage ?

Les «Assises» nationales, organisées dans les départements et les académies en octobre et novembre, vont-elles donner l'occasion aux acteurs de discuter les leviers d'action proposés par le rapport tout en conjuguant savoirs de métiers et savoirs de recherches ? Pourra-t-on y poser les responsabilités respectives des enseignants, des métiers intermédiaires, des formateurs, des inspecteurs, des «partenaires» ? Pourra-t-on proposer des modalités de formation qui aident à comprendre concrètement les processus qui construisent les inégalités, dans la « boîte noire » de la classe ou dans les fonctionnements institutionnels ? Quelles sont les actions prioritaires à entreprendre pour construire les conditions de l'enrôlement de chaque élève dans des processus d'apprentissages durables, dans l'acquisition de connaissances et de compétences à un niveau d'exigence comparable pour tous les publics scolaires sur les territoires français ?

Les mois à venir devraient être déterminants pour la confrontation entre les intentions du rapport et le réel.

Thème 1

Perspectives pédagogiques et éducatives

Comment être exigeant en restant à la portée des élèves et développer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes ?

Le maintien des exigences à l'école et tout particulièrement pour les élèves issus des milieux populaires constitue un puissant levier de progrès scolaire reconnu surtout depuis la publication du rapport sur « Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP ». Christine Moisan et Jacky Simon pointaient déjà en 1997 les inégalités persistantes et les résultats préoccupants des élèves et proposaient dans ce rapport, de recentrer les politiques éducatives sur les apprentissages fondamentaux et sur les missions de l'école en abandonnant les actions périphériques sans finalité éducative claire.

Depuis, les travaux de nombreux chercheurs vont dans le même sens. Ainsi Jean-Yves Rochex, Stéphane Bonnery et Séverine Kakpo, analysent comment, face aux difficultés persistantes des élèves et dans un climat de classe parfois difficile, les pratiques professionnelles tendent à privilégier la réalisation de tâches au détriment des activités cognitives primordiales dans le développement des apprentissages. Ce glissement s'effectue subrepticement avec le souci légitime de l'enseignant d'impliquer et de mobiliser les élèves dans le déroulement des cours. Malgré cette volonté affichée de faire progresser tous les élèves, les résultats restent décevants notamment dans les établissements en Éducation prioritaire du second degré particulièrement en français et mathématiques. En juillet 2013 c'est ce que l'évaluation de la politique d'Éducation prioritaire réalisée par le Ministère de l'Éducation nationale a mis une fois de plus en évidence.

Des stratégies d'actions basées sur des exigences explicites

Dans ce contexte les travaux du sociologue Robert Ballion reprennent force et vigueur. S'appuyant sur une enquête menée sur un échantillon de 25 établissements en crise, il a mis en évidence l'éventail des stratégies d'actions susceptibles de faire progresser les élèves. Il analyse comment, en s'appuyant sur l'exigence scolaire, l'exigence disciplinaire et la volonté de socialisation, une politique efficace peut être menée dans la classe et dans l'établissement.

L'exigence scolaire

Placer les élèves dans des situations d'apprentissage précises permet de resituer « le scolaire » au centre des préoccupations de tous les acteurs, professionnels, parents et élèves avant tout. Par exemple, en planifiant des progressions communes au sein d'une discipline ou en organisant des examens blancs ou encore en encourageant les progrès accomplis par des messages personnalisés adressés aux enfants et à leurs parents. Maintenir un niveau d'exigence scolaire élevé c'est aussi

proposer aux élèves des situations-problèmes ou des défis stimulants afin de dégager les enjeux cognitifs sous-jacents aux activités présentées.

L'exigence disciplinaire

Cela suppose de poser clairement le cadre de travail et d'allier fermeté et bienveillance dans l'application des règles édictées. On peut ainsi expliciter les règles, mais il est tout aussi nécessaire de traiter les problèmes d'incivilité ou de décrochage le plus rapidement possible entre professionnels d'abord pour ensuite les aborder avec les élèves. Il s'agit d'organiser un réel dialogue avec une capacité d'écoute réciproque. Le sentiment de justice scolaire est une notion difficile à prendre en compte dans l'action et pourtant au cœur des enjeux de la gestion des conflits, lorsqu'ils se présentent. Par ailleurs le respect de la loi s'accompagne également de principes éthiques permettant la prise en compte des contextes spécifiques, des individualités et des trajectoires personnelles.

La volonté de socialisation

Les élèves peuvent s'approprier ces règles d'autant plus facilement qu'elles s'inscrivent dans un système de relations basées sur le respect de chacun et le bien-être de tous. Bien-être recherché collectivement aussi bien dans l'accueil des élèves dans l'établissement par exemple que dans leur accompagnement scolaire et éducatif. Un climat scolaire serein favorise alors la motivation à apprendre, la confiance mutuelle et *in fine* contribue à la réussite scolaire des élèves.

En dosant ces exigences et en les menant conjointement, Robert Ballion montre que les équipes éducatives expérimentent une approche à géométrie variable de la réussite scolaire tant dans la classe que dans l'établissement. On entendra par « réussite scolaire » les progrès que les élèves peuvent réaliser, progrès qui contribuent alors à développer l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

11 paramètres à mettre en système, une clé pour la réussite ?

L'équipe Théodile d'Yves Reuter identifie plusieurs paramètres qui lui semblent contribuer à faire réussir des élèves :

- solidarité des enseignants, concertation maternelle-élémentaire
- construction collective de règle de fonctionnement, respect scrupuleux de la part des élèves et des maîtres
- information précise des parents, souci de leur implication
- accent mis sur la coopération et l'entraide, reconnaissance du sujet-élève
- importance accordée à la notion de travail, à sa conscientisation, à la valorisation des efforts de chacun
- articulation entre production et attitude réflexive
- diversité des catégories d'activité face aux savoirs
- établissement d'un climat propice aux apprentissages (sérénité, droit à l'erreur, droit à l'aide)
- recherche de clarté cognitive quant aux cadres, règles, tâches, objectifs...
- place importante attribuée au temps pour s'ajuster au cheminement de chacun
- construction d'une culture commune, inscription dans une histoire scolaire, capacité de mesurer l'évolution des progrès...

Pour aller plus loin :

- Moisan C., Simon J. (1997), *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale
- Rochex J-Y., Crinon J. (dir.) (2011), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, PUR
- Bonnery S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficulté et dispositifs pédagogiques*, Paris, La dispute
- Kakpo S., Netter J. (2013), *L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe*, Lyon, Revue française de pédagogie
- Ballion R. (1993), *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette Education
- Café Pédagogique, [Des écoles Freinet sur la loupe de l'Université](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/86_icem_des%27colesfreinetsurlaloupedel%27universit%27.aspx), en ligne [url : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/86_icem_des%27colesfreinetsurlaloupedel%27universit%27.aspx]

Thème 1

Perspectives relatives à la carte de l'Éducation prioritaire

Anticiper-accompagner-remédier les difficultés scolaires des élèves

A l'heure actuelle, un consensus scientifique établit que l'acte d'apprendre pour un élève à l'école relève à la fois de procédés cognitifs, d'interactions sociales et d'éléments d'ordre affectif.

S'il est avéré que les élèves de l'Éducation prioritaire mettent en œuvre des processus cognitifs identiques à tous les autres¹, comment anticiper les difficultés scolaires ? S'agit-il de les envisager, de les éviter ou de prévenir leur apparition ? Les différents rapports, les observations de chercheurs pointent les « habitudes » du système qui métaphoriquement, plantent, font croître la difficulté et ne la traitent pas aussi efficacement qu'on le souhaiterait.

Faute d'intégrer suffisamment ce qui se joue dans la relation d'apprentissage pour les élèves éloignés de la norme scolaire, notamment grâce à la formation, les enseignants peuvent être conduits à stabiliser des gestes professionnels construits dans l'urgence, en qualité « d'exécutant autonome »². Il est donc nécessaire que les enseignants puissent être accompagnés dans cette compétence à analyser ces difficultés, notamment par des centres de ressources, des équipes de recherche, des responsables institutionnels.³

Apprendre l'école pour apprendre à l'école est une nécessité pour les équipes de recherche qui se sont intéressées aux processus de construction de l'échec scolaire en Éducation prioritaire.

La construction sociale de l'école, le rapport au savoir se réfèrent très souvent aux valeurs des classes moyennes et favorisées. La réussite scolaire peut dépendre de savoirs invisibles qui sont acquis à l'extérieur de l'école⁴. Pour les enfants de milieux défavorisés, l'école peut paraître une culture étrangère, très éloignée du cadre culturel et linguistique qu'ils connaissent à la maison et au sein de leur collectivité. Ils doivent alors faire de grands efforts pour comprendre les différences et risquent fort d'éprouver rapidement des problèmes à l'école⁵.

Repérer et expliciter les savoirs invisibles qui rendent certains apprentissages inintelligibles est indispensable pour les élèves en difficulté. (cf texte « réaliser un enseignement explicite »)

¹ [Apprendre et faire apprendre](http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/webeduc/admin/user_upload/pdf/faire_apprendre_recherche.pdf), Les éclairages de la recherche Site de l'éducation prioritaire © INRP-CAS, septembre 2009, en ligne [url : http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/webeduc/admin/user_upload/pdf/faire_apprendre_recherche.pdf]

² M. TARDIF C. LESSARD, *le travail enseignant au quotidien, expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, DeBoeck Université, 1999

³ J-Yves ROCHEX, *20 ans de politique ZEP, quel bilan ? XXème anniversaire des ZEP*, Académie de Nancy-Metz, 4 mars 2002, en ligne [url : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/crd/docs_crd/rochex.pdf]

⁴ *Apprendre et faire apprendre*, op. cit.

⁵ D.DILLON, *L'école et les enfants défavorisés : réapprendre l'école*, Vie pédagogique, numéro 155, mai 2010

Le langage comme instrument de pensée permet la construction de savoirs et sous-tend la réussite des tâches scolaires. Or, on ne peut nier la diversité des pratiques langagières des élèves dans et hors l'école. Aussi le travail sur le langage et le français reste essentiel. Il s'agit bien de faire de la langue de scolarisation un outil pour décrire, analyser, comprendre les énoncés, écouter et mettre à distance l'expérience immédiate.

Comprendre les malentendus pédagogiques, savoir ce qu'ils apprennent et pas uniquement ce qu'ils font. Les élèves se mobilisent sur l'exécution de la tâche sans construire de compréhension ou d'apprentissage car ils répondent consciencieusement à une logique de réussite immédiate. Entre une logique d'apprentissage ou logique de réussite, on aboutit trop souvent, et parfois à l'insu des professionnels, à morceler des tâches et à proposer des tâches de trop bas niveau cognitif au détriment d'autres plus ouvertes cognitivement. La sanction de la note est en décalage avec leur mobilisation sur l'exécution ce qui est vécu comme une injustice et contribue également à entretenir un malentendu pédagogique et à percevoir une malveillance de la part de l'enseignant. On a encore observé qu'à leur corps défendant, avec les élèves en difficulté, les enseignants sont plus fréquemment dans des modes de régulation de type comportemental ou disciplinaire ou dans des types de comparaison d'un résultat obtenu à un résultat attendu. Denis Butlen et Marie-Lise Peltier ont observé que nombre d'enseignants, au collège, mettent en avant le travail individuel notamment en mathématiques, mais n'organisent que trop rarement retour réflexif sur le travail (synthèse ou institutionnalisation). Les individualisations du travail prennent le pas sur la mise en mémoire, la constitution de la mémoire didactique, le lien et la cohérence entre d'autres séances.

Plus généralement, les élèves de l'éducation prioritaire voient souvent leur parcours scolaire comme une course d'obstacles où pour passer de classe en classe il faut s'acquitter d'obligations. Dans ce contexte, l'explicitation des finalités des apprentissages aux élèves mais aussi à leurs parents est essentielle⁶.

⁶ *Apprendre et faire apprendre*, op. cit.

Thème 1

Perspectives pédagogiques et éducatives

Réaliser un enseignement explicite

Depuis quelques années, le vocable « pédagogie explicite » est utilisé par plusieurs courants de recherche, au risque de malentendus, mais un certain nombre de travaux aux fondements très différents nourrissent des propositions pédagogiques qui peuvent trouver des convergences.

Du côté de ceux qui s'intéressent d'abord à la cognition¹, on souligne la nécessité d'outiller, dès la maternelle, tous les élèves des procédures de base (chronologie, repérage dans l'espace, catégorisation, attention, compréhension de l'implicite, développement de la mémoire de travail, phonologie), en « comprenant les causes plutôt qu'en se focalisant sur les effets » des difficultés des élèves. Ces chercheurs demandent donc aux enseignants de consacrer un temps suffisant aux répétitions, aux verbalisations qui guident l'action, à l'explication collective des conditions de réussite des tâches, « parce que réussir n'est pas comprendre ».

En effet, les élèves des milieux populaires peinent fréquemment pour identifier les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires qui leur sont proposées. Nombre d'entre eux sont enfermés dans une logique du « faire », guident leur action sur la réussite immédiate de la réalisation de la tâche au détriment de sa signification. De ce fait, ils ont donc du mal à transférer leurs connaissances dans une nouvelle tâche, ou cherchent à appliquer sans réfléchir les procédures qu'ils maîtrisent à des situations inappropriées, alors que selon certains courants de recherche² la construction des savoirs scolaires impliquent une « activité de pensée » pour construire des concepts, abstraire les situations des contextes ou identifier des catégories de problèmes, passer des savoirs de la vie aux savoirs des disciplines (« *seconдарisation* »).

Du côté des pratiques d'enseignement, il est extrêmement rare – et difficile – que cette « *attitude de seconдарisation* » attendue soit explicitée et enseignée aux élèves. Les enseignants, parce qu'ils ont intégré cette « *attitude de seconдарisation* » du fait de leur maîtrise des savoirs, passent sans cesse d'un registre premier à un registre second, ne s'attardant pas à expliciter ces changements de registre, parce que, pour eux, ce passage est devenu évident, « naturel ». Ils ont du coup du mal à se rendre compte que pour nombre d'élèves ces passages peuvent poser problème. Ce processus, qui construit des différences de manière « passive »³ en requérant de tous ce qui n'est maîtrisé que par quelques-uns, se double souvent d'un second processus : une différenciation « active ». Celle-ci est un processus par lequel l'enseignant va, lors des mêmes tâches scolaires, solliciter davantage les élèves qui ont déjà construit cette « *attitude de seconдарisation* » et au contraire solliciter les autres sur le registre premier des actions et des savoirs d'action, dans le but de ne pas les mettre en difficulté, mais

¹ Issus de différents courants, comme Fayol, Cèbe, Goigoux...

² ESCOL, s'appuyant sur les approches de Bernstein. Notons que les différentes approches confrontent leurs travaux dans le réseau RESEIDA

³ J.-Y. Rochex et J. Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, PUR, 2011

renforçant la confusion entre la tâche demandée et l'activité intellectuelle.

Ces recherches renforcent la nécessité d'outiller les enseignants, par la formation initiale et continue, à renforcer leur capacité à être des « spécialistes de l'apprentissage » (et pas seulement du savoir), avec toute la difficulté que cela requiert lorsque les domaines d'enseignement sont multiples (polyvalence, bivalences...) et de renforcer les recherches sur les « pratiques pédagogiques efficaces », dans leurs multiples composantes professionnelles, en mobilisant à la fois les obstacles épistémologiques contenus dans les « savoirs à enseigner » et la compréhension de « ce que les élèves ne comprennent pas ».

Pour aller plus loin :

- Lahire Bernard, “[Rapport au langage et apprentissages](#)” , XYZep, n°28, Septembre 2007, dossier page I à IV, en ligne [url : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2007-2008/dossier_28_pro.pdf]
- Carraud Françoise, “[Apprendre et enseigner en ZEP](#)” , XYZep, n°21, Décembre 2005, dossier page I à III, en ligne [url : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier_21_pro-2.pdf]
- Prouchet Marc, [La marguerite des impressions ou ... que reste-t-il d' un apprentissage ?](#), Espace Ressources du Centre Michel Delay, décembre 2008, en ligne [url : http://www2.ac-lyon.fr/centres/delay/IMG/pdf_la_marguerite_des_impressions_m.prouchet.pdf]

Thème 1

Perspectives pédagogiques et éducatives

Développer des pratiques pédagogiques renforçant l'autonomie des élèves

Pour sortir d'emblée le terme d'autonomie de la polysémie qui l'entoure, précisons que nous traitons ici de l'autonomie de l'élève dans son travail personnel d'appropriation des savoirs de l'école.

Si les enseignants sont nombreux à déplorer le « manque d'autonomie » de leurs élèves, ils sont moins souvent attentifs aux conditions de la construction progressive de celle-ci, risquant ainsi de l'attribuer exclusivement à des caractéristiques intra-personnelles des élèves. Cette question se pose dans le cadre d'une institution scolaire marquée historiquement par une division progressive du travail : le temps du cours où le professeur enseigne et le temps de l'étude où l'élève apprend. Si, au début du XX^e siècle, ces deux temps étaient pris en charge par l'institution (répétiteurs, études) dans le cadre de l'enseignement secondaire fréquenté essentiellement par les enfants des milieux favorisés, la massification à l'œuvre depuis les années 60, l'augmentation du nombre de disciplines enseignées s'est traduite par un processus d'externalisation du travail personnel demandé aux élèves sous la forme des « devoirs à la maison »¹.

L'accompagnement et l'aide de ces devoirs ont donc étaient majoritairement sous-traités à l'extérieur par les familles, les cours particuliers ou les dispositifs d'aide aux devoirs mis en place par les communes et les structures associatives.

C'est donc à l'inégalité des ressources dont peuvent bénéficier les élèves dans leur milieu familial que renvoie cette question, avec pour effet collatéral de renvoyer aussi sur chaque élève et sa famille la responsabilité de l'efficacité - et pas seulement de la quantité - du travail personnel fourni.

Quand on connaît le malentendu existant fréquemment entre l'école et les familles populaires sur le sens du travail scolaire², on mesure l'impact négatif que peut représenter ce transfert de responsabilité : l'injonction à « travailler » - ou le reproche du « manque de travail » - qui revient à longueur de bulletin scolaire entretient avec les élèves et leur famille une croyance dans « l'équivalent travail »³ (« si tu travailles, tu auras de meilleurs résultats ») qui fait parfois l'impasse sur ce qui permettrait un travail scolaire efficace en terme d'apprentissage. Une recherche récente montre que même lorsque les devoirs peuvent se faire dans un dispositif d'étude encadré par des enseignants, celui-ci se révèle être « une caisse de résonance voire d'amplification des difficultés non résolues au sein de la classe. »⁴

¹ Martine Kherroubi, *Aspect d'une externalisation*, in Patrick Rayou (dir.), *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PUR, 2009

² Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison, mobilisation et désorientation des familles populaires*, PUF, 2012

³ Anne Barrère, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, PUR, 2003

⁴ Séverine Kakpo et Julien Netter, « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? », *Revue française de pédagogie*, n°182, 2013

Poser la question du renforcement de l'autonomie des élèves, notamment dans le travail scolaire, suppose donc (entre autres) d'accepter de mettre collectivement sur la table cette question des devoirs à la maison non pas pour rentrer dans la polémique pour ou contre les devoirs, mais pour problématiser la nécessaire articulation temps d'apprentissage collectif/temps d'apprentissage individuel, pour réfléchir aux modalités d'un apprentissage progressif du travail personnel en lien avec l'explicitation méthodologique propre à chaque discipline scolaire. Cela demande de repenser la boucle enseignement/apprentissage en terme d'échafaudage (j'apporte des aides à l'élève pour lui faciliter l'accès à une nouvelle notion) puis de déséchafaudage progressif (je retire progressivement ces aides pour que l'élève réalise de manière de plus en plus autonome les tâches mettant en situation cette notion)⁵. Elle demande aux enseignants une forte expertise sur la nature des difficultés « ordinaires » rencontrées par les élèves dans leur appropriation progressive des savoirs scolaires.

Pour aller plus loin :

- [Le travail à la maison raconté aux enseignants](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/recherches/recherche/2002-2004/recherche_19_pro.pdf), Christine Félix, XYZep n°19, en ligne [url : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/recherches/recherche/2002-2004/recherche_19_pro.pdf]
- [Dans un dispositif d'aide au travail personnel](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/Dossier%2032%20web.pdf), Christine Félix et Bruno Canivenc, XYZep n°32, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/Dossier%2032%20web.pdf>]
- [Regard historique](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2009-2010/dossier_35_pro.pdf), Anne-Marie Chartier, XYZep n°35, en ligne [url : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2009-2010/dossier_35_pro.pdf]
- [Le travail, les devoirs...](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/recherches/recherche/2009-2010/recherche-nb0-36), Entretien avec Patrick Rayou, XYZep n°36, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/recherches/recherche/2009-2010/recherche-nb0-36>]

⁵ J. S. Bruner (1983), *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF

Thème 1

Perspectives pédagogiques et éducatives

Renforcer les relations parents-école

« Les relations entre École et Famille » sont une question vive dans l'actualité institutionnelle, plus saillante encore en Éducation prioritaire. Les incidents liés à des conflits entre adultes cristallisent le savoir-faire de l'enseignant sur la gestion de conflits alors que les enjeux concernent au premier plan les apprentissages et la scolarité de l'enfant.

Famille et École sont deux institutions interdépendantes et l'enfant, seul, n'est pas en capacité d'en décoder les complexités pour établir des liens, d'autant quand la culture scolaire est éloignée de la culture familiale. Il a donc besoin que les adultes dialoguent sereinement et se comprennent pour, l'étayer dans la construction de ses apprentissages et, l'aider à trouver sa place en tant qu'élève et citoyen.

Peurs réciproques et malentendus

Les appréhensions et les peurs qui se manifestent dans les enjeux de la rencontre parent-enseignant sont manifestes de part et d'autre. C'est ce qu'illustrent très bien les documents vidéo d'ATD-Quart Monde¹.

Du côté des parents les moins prédisposés à se rendre à l'école, prédomine le sentiment d'incompétence au niveau de la maîtrise de la langue et des codes scolaires. Le poids des regards stigmatisant pèse au point de penser que leur présence à l'école serait préjudiciable à leur enfant et de ce fait, en incite certains à ne pas se manifester dans l'intérêt même de leur enfant. Culpabilité et honte sont des sentiments qui rendent difficile l'initiative de la rencontre avec l'école. Pour les professionnels, l'absence de parents partenaires construit un regard sur ces familles comme « un lieu de carences éducatives accompagnées des stigmates de la pauvreté ou de l'exotisme ». (Périer²)

D'un autre côté, certains enseignants expriment un sentiment d'incompétence patent pour accomplir un acte professionnel pour lequel ils n'ont pas été formés. Ils se sentent démunis pour gérer des situations délicates lorsqu'il s'agit par exemple de discuter d'une orientation vers le soin ou de gérer des parents en désarroi un tant soit peu agressifs. Jeunes et peu expérimentés, il leur semble bien difficile de s'adresser à des personnes qui ont plus d'expérience de la vie qu'eux, dans un contexte social, culturel et territorial qu'ils ne connaissent pas vraiment bien.

Et pourtant, les parents de milieux populaires sont en général prédisposés à reconnaître la compétence des enseignants et à leur faire confiance nous apprend Pierre Périer. Suivant cette logique nous dit encore le chercheur, ils attendent d'être sollicités par l'école. Mais lorsqu'ils sont convoqués le problème a déjà atteint un point critique. Les parents impuissants « se sentent abusés, trahis, et la confiance initiale vire au soupçon à la défiance. » (Périer³)

¹ En ligne. [url : <http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/>]

² Périer P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, PUR

³ *ibidem*

Pour entrer en relation, clarifier, développer et institutionnaliser des pratiques

Dans la rencontre entre les parents et les professionnels de l'éducation « la parité d'estime⁴ » est déterminante pour tisser des liens de confiance. Recevoir le parent dans la classe et l'installer en position symbolique d'élève à la place de son enfant génère d'emblée une asymétrie peu favorable à des échanges entre adultes responsables qui partagent les mêmes enjeux, la réussite scolaire de l'enfant. La dynamique de développement des lieux d'accueil parents semble aller dans le sens d'une amélioration de l'accueil dans les établissements. Certaines municipalités ou collèges ont systématisé et institutionnalisé l'implantation de lieux d'accueil pour les parents. Des initiatives multiples existent aussi sur l'ensemble du territoire ce qui semble correspondre à un besoin réel. Cependant, l'ouverture d'un local dédié est une condition nécessaire à l'accueil mais pas suffisante au risque de fabriquer une coquille vide sans évolution des manières de rencontrer les parents, ou bien, de reproduire des fonctionnements que nous connaissons : une appropriation par les parents les plus en connivence avec l'école avec un contre-effet d'inaccessibilité pour les parents dits les plus éloignés de la culture scolaire. A partir d'un projet dont les objectifs et les responsabilités sont partagés, c'est un lieu, « au service de la relation » et de la « construction de la confiance » entre parents, entre professionnels et parents, contributif à l'émergence d'une alliance éducative.

Néanmoins, cette alliance éducative se construit à partir de pratiques institutionnalisées. Le dispositif que propose Catherine Hurtig-Delattre⁵ est basé sur des principes de fonctionnement à la fois contraignants mais néanmoins ouverts sur des perspectives d'alliance entre les parents d'élève et les enseignants. Deux fois dans l'année à dates fixées, chaque famille est invitée à se rendre à l'école, à l'heure qui lui convient le mieux, pour une demi-heure d'entretien avec des objectifs explicites : faire connaissance, faire le bilan de l'année. Celles qui ne se présentent pas sont relancées avec insistance et persistance jusqu'à ce que le rendez-vous se concrétise. Un lieu adapté, une conversation entre adultes qui commence par une écoute des parents avant d'aborder la situation scolaire quelle qu'elle soit. Pour l'enseignant, la finalité est de tisser des liens, de constituer un capital confiance dans lequel puiser lorsqu'il y aura à gérer d'éventuelles situations délicates, se décentrer pour acquérir une autre vision de l'enfant, appréhender la diversité culturelle des familles et l'hétérogénéité de leurs rapports à l'institution scolaire. Si, en petite section maternelle, cette démarche semble fondatrice de la relation des parents avec l'institution scolaire, elle reste fondamentale à tout moment de la scolarité mais plus encore à l'entrée au CP et en 6^e.

A partir de l'entrée au cours préparatoire, la relation enseignant-parent(s) d'élèves se construit au quotidien, en particulier autour de l'objet des devoirs. Interdire les devoirs ne règle pas la complexité de la fonction qu'ils occupent dans les préoccupations de la majorité des parents d'élèves, relativement à la réussite scolaire de leur enfant. La manière dont les devoirs sont appréhendés détermine la nature du rapport que les familles entretiennent avec l'école. Séverine Kakpo⁶, sociologue, a montré combien les familles populaires ont investi, voire surinvesti, les devoirs à faire à la maison pour plusieurs raisons : ils croient en leur efficacité ; c'est une fenêtre ouverte sur le travail fait en classe ; c'est un objet de communication avec les enseignants. Mais aussi, lorsque l'enfant est en difficulté, les devoirs sont des supports à la construction d'une posture critique du travail de l'enseignant.

⁴ Notion développée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) lors de l'expérimentation de la démarche « [Actions éducatives et familiales](http://www.fpp.anlci.fr/index.php?id=actions_educatives_familiales) » (AEF). Voir en ligne [url : http://www.fpp.anlci.fr/index.php?id=actions_educatives_familiales]

⁵ [Plaidoyer pour des entretiens systématiques avec les parents d'élèves](http://collectif-cape.fr/content/plaidoyer-pour-des-entretiens-individuels-syst-matiques). En ligne [url : <http://collectif-cape.fr/content/plaidoyer-pour-des-entretiens-individuels-syst-matiques>]

⁶ Kakpo S. (2012) *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, PUF

La défocalisation sur cet objet de l'école ne semble pouvoir trouver son issue que lorsque la question de l'aide au travail personnel, centrée sur l'activité cognitive réelle de l'élève, aura trouvé ses leviers d'efficacité, ce que Patrick Rayou conçoit comme « la boucle pédagogique du travail des élèves »⁷.

Pour aller plus loin :

- [Familles École et grande pauvreté \(2013\)](http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/). En ligne.
[url : <http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/>]
- [Entretien avec Pierre Périet \(2013\)](http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/?page_id=168). En ligne.
[url : http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/?page_id=168]
- [Les actions éducatives et familiales](http://www.fpp.anlci.fr/index.php?id=actions_educatives_familiales). En ligne.
[url : http://www.fpp.anlci.fr/index.php?id=actions_educatives_familiales]
- Patrick Rayou (2010), [Les devoirs : s'en acquitter ou s'y mettre vraiment](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/recherches/recherche/2009-2010/recherche-nb0-36), XYZep n°36. En ligne.
[url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/recherches/recherche/2009-2010/recherche-nb0-36>]

⁷ P. Rayou (dir.) (2009), *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PUR

Thème 1

Perspectives pédagogiques et éducatives

La scolarisation des moins de trois ans

Au-delà des divergences des chercheurs quant à l'impact réel d'une scolarisation précoce sur la réussite de l'élève, il convient d'interroger les conditions de cet accueil si l'on admet qu'elle génère dans les milieux défavorisés en particulier, un accès facilité au monde de l'Ecole.

Les spécialistes de la petite enfance insistent sur les points de vigilance. La connaissance souvent limitée des stades de développement du jeune enfant encourage des pratiques normatives qui peuvent conduire à des incompréhensions, des malentendus voire des troubles. Physiologiquement et psychologiquement l'enfant de moins de trois ans devrait être considéré dans un espace-temps souple et très individualisé.

Les nouvelles orientations ministérielles entendent favoriser un accueil respectueux de ce jeune enfant dans les écoles. De nouvelles logiques de travail et de formation devraient aider les professionnels à gérer certaines tensions :

- Satisfaire aux besoins générés par l'hétérogénéité des rythmes de développement tout en développant les capacités cognitives et la relation à l'apprentissage,
- Assurer l'épanouissement individuel (identitaire), l'estime de soi tout en développant la socialisation.

Envisager la Toute petite section comme une classe passerelle, interface entre l'école et l'ailleurs amène à repenser sa place dans le cursus scolaire comme le préconisent les inspecteurs généraux dans le rapport sur la maternelle. C'est donc expliciter la logique pédagogique progressive qu'il convient d'appliquer durant la scolarisation préélémentaire et différencier le statut de ce niveau dans la progressivité des apprentissages¹.

Sylviane GIAMPINO, psychologue de la petite enfance interroge les conditions d'une continuité entre les différents milieux d'accueil et d'éducation². Elle propose des pistes de travail qui s'appuient sur :

- L'accueil des familles (accueillir et mettre en confiance)
- La prise en compte de la diversité langagière et culturelle
- Les collaborations inter-métiers (ATSEM, éducateurs de jeunes enfants, spécialistes de la parentalité)

Introduire de nouveaux métiers à l'école et plus particulièrement à l'école maternelle implique que la formation prenne en compte cette inter-professionnalité et redéfinisse de manière plus explicite le rôle de chacun dans l'accueil des familles et de leurs enfants.

¹ L'école maternelle, Rapport de l'Inspection Générale n° 2011-108 octobre 2011

² S. Giampino, *Bien être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*
Actes du colloque 10 et 11 octobre 2011, p.131-138

C'est également envisager de manière précise des orientations en matière d'organisation du temps et des espaces puisque l'on sait à quel point ils interfèrent dans l'action pédagogique de l'enseignant de maternelle.

A l'école maternelle, l'organisation des apprentissages surinvestit la question du langage en particulier pour les enfants défavorisés ou allophones. D'après Nathalie Thamin³ il est nécessaire d'accompagner un développement plurilingue alors que « l'école pose les spécificités langagières en termes de déficit ». Comment dé focaliser ces regards sur une « irrégularité » qui ont des effets anxiogènes sur les enfants et leurs familles ?

Christine Helot⁴ invite à repenser la politique linguistique éducative qui favoriserait les conditions d'un véritable développement langagier.

Les démarches de formation pourraient s'engager dans une co-construction des savoirs et gestes professionnels visant en priorité la qualité de l'accueil.

La classe des Tout-petits pourrait-elle être la locomotive d'un mouvement visant à rétablir l'école maternelle comme une entité à part entière et non comme une « antichambre » de l'élémentaire ?

Sera-t-elle en mesure notamment dans les territoires de l'Éducation prioritaire de compenser les inégalités initiales entre enfants ?

Pour aller plus loin :

- PISA à la loupe 2011/1 (février) – © OCDE 2011
- Pierre Périer, [Ecole et familles populaires](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2006-2007/Dossier%20XYZep26%20web.pdf), Revue XYZep, mars 2007 N°26, en ligne [URL : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2006-2007/Dossier%20XYZep26%20web.pdf>]
- Sylvie Cèbe, [Défendre la maternelle, est-ce la transformer ?](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2009/gfen_mat_cebe.aspx), en ligne [url : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2009/gfen_mat_cebe.aspx]
- Christophe Joigneau, [Évolution de l'école maternelle et construction des inégalités scolaires](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/GFEN_03.aspx), en ligne [url : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2013/GFEN_03.aspx]
- Chantal Zaouche-Gaudron Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ? Collection 1001 bébés ERES, 2005

³ [L'enfant et ses langues à l'école](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/lenfant-et-ses-langues-a-lecole-les-comptes-rendus-des-interventions), site du centre Alain-Savary, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/lenfant-et-ses-langues-a-lecole-les-comptes-rendus-des-interventions>]

⁴ Christine Helot, *Bien être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*, Actes du colloque 10 et 11 octobre 2011, p.107-113

Thème 2

Perspectives relatives à l'accompagnement et à la formation

Développer l'accompagnement pédagogique des enseignants par les corps intermédiaires et la formation

Beaucoup d'enseignants se sentent démunis face aux difficultés de leurs élèves en Éducation prioritaire. Si la formation initiale des jeunes enseignants est inégale, l'enjeu principal est celui de l'accompagnement et de la formation continue. Pour cet accompagnement par la formation, les moyens sont contrastés. Dans le 1er degré, les équipes des écoles disposent de 18h d'animation pédagogique et de 24 heures de travaux en équipe pédagogique annuels, auxquels s'ajoutent 24 heures destinées à préparer les activités pédagogiques complémentaires (APC) organisées avec le soutien ou sous la responsabilité des circonscriptions (IEN et Conseillers pédagogiques). Dans le second degré, les journées de formation proposées par le Plan Académique de Formation se complètent des Formations d'Initiative Locale pilotées par la division académique de la formation. On demande aux IA-IPR de plus en plus d'investissement dans l'accompagnement des équipes.

Parallèlement, se sont développés de nouveaux métiers, de nouvelles fonctions intermédiaires, partiellement ou totalement déchargées d'enseignement pour des missions spécifiques : référents, professeurs surnuméraires, préfets des études, secrétaires de comités exécutifs (ex- coordonnateurs de l'Éducation prioritaire) qui peuvent, selon les contextes, être aussi des acteurs d'accompagnement et de formation¹.

En tout état de cause, la coordination inter-degrés de ces moyens et dispositifs de formation reste, en Éducation prioritaire comme ailleurs, une difficulté importante souvent amplifiée par le recours à des applicatifs de gestion peu en phase avec les réalités du terrain (Budgets opérationnels de programmes différents, bases de données des personnels et des dispositifs de formation différents entre le premier et le second degré) Ils sont autant d'obstacles à la mise en œuvre des stages de réseaux, un des leviers de la continuité école/collège.

Un accompagnement formatif passe par une réponse aux préoccupations réelles des équipes, nécessitant une nouvelle étape de la professionnalisation des formateurs et des pilotes qui deviennent un maillon essentiel de la ressource de formation, mais aussi une plus grande cohérence entre les formateurs ESPE et les formateurs dépendant directement de l'institution scolaire. Cela nécessiterait également l'utilisation de nouveaux outils technologiques (vidéos notamment) permettant de problématiser les situations réelles de travail dans les formations.

¹ « [travailler avec](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/travailler-avec-pour-impulser-la-dynamique-locale-cas-decole-a-planoise) » pour impulser la dynamique locale : cas d'école à Planoise, site du centre Alain-Savary, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/travailler-avec-pour-impulser-la-dynamique-locale-cas-decole-a-planoise>]

Pour aller plus loin :

- Sylvie Dametto-Martin, Stéphane Kus « [De la compensation à l'accessibilité, un exemple en géométrie : enjeux pour les élèves, le métier d'enseignant et le rôle de la formation](#) », site du centre Alain-Savary
en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/reussir-en-education-prioritaire-de-quoi-parle-t-on/de-la-compensation-a-l2019accessibilite-prevenir-le-decrochage-scolaire-un-exemple-en-geometrie-enjeux-pour-les-eleves-le-metier-d2019enseignant-et-le-role-de-la-formation>]
- « [De la reconnaissance professionnelle](#) », XYZEP, n°36
en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2009-2010/dossier-nb0-36>]
- « [Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?](#) », XYZEP, n°32
en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/Dossier%2032%20web.pdf>]
- « [Chercheurs et praticiens](#) », XYZEP, n°22
en ligne [url : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier_22%20pro.pdf]
- Rémi Thibert, « [Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?](#) », Dossier d'actualités du service veille et analyse l'IFE, n°67, 2011
en ligne [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/67-novembre-2011.pdf>]

Thème 2

Perspectives relatives à l'accompagnement et à la formation

Développer la formation des personnels enseignants et non enseignants autour des pratiques pédagogiques efficaces : quelles articulations avec la recherche ?

L'amélioration de la performance du système éducatif constitue un objectif majeur pour la politique de modernisation de l'action publique conduite par le gouvernement. Elle dépend de nombreux facteurs, mais qu'il soit question de "l'effet enseignant"¹, de "l'effet établissement" ou des politiques éducatives, le rôle des personnels est toujours prédominant. Chercher à accroître leur efficacité semble donc une démarche logique, et développer la formation un moyen judicieux. Cependant, les enseignants novices, très bien formés aux savoirs à enseigner, sont parfois critiques sur leur la formation initiale. Leurs pairs chevronnés ne se reconnaissent pas toujours dans les modalités de formation continue, il est vrai particulièrement réduite ces dernières années. Par ailleurs, les « pratiques "efficaces", que la recherche peine à formaliser², se révèlent peu transférables³ entre contextes d'intervention et peu transmissibles entre praticiens⁴. Quelles modalités de collaboration entre le terrain et la recherche permettraient donc le développement et la diffusion de pratiques efficaces à nouveaux frais ?

La recherche en psychologie du travail montre que le *bien-faire* est indissociable du *bien-être* et que les professionnels sont épanouis et performants lorsqu'ils se reconnaissent dans le travail qu'ils produisent. Or, ce travail étant essentiellement collectif, la condition première du développement de l'efficacité des personnels résiderait dans la reprise en main de leur métier⁵ (voire de leur inter-métier en ce qui concerne le travail partenarial⁶), par la redéfinition collective des critères du travail bien fait⁷. C'est à cette condition seule que la *vitalité* du métier, qui contient en germe toutes les conditions de l'efficacité de son exercice, peut être entretenue et que les personnels peuvent se situer

¹ Voir Cusset, Pierre-Yves. (2011). *Que disent les recherches sur l'"effet enseignant" ?*, Note d'analyse n° 232, juillet, p. 1–12, en ligne [url : http://www.strategie.gouv.fr/system/files/2011-07-12-effetenseignant-na-qsocials-232_0.pdf]

² Voir Feyfant, Annie. (2011). *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°65, en ligne [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>]

³ Voir Rey, Olivier. (2005). *La formation des enseignants*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°13, en ligne [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/13-decembre-2005.pdf>]

⁴ *ibidem*

⁵ Titre du dossier réalisé par le SNUIPP dans la revue *fenêtres sur cours* n°383, mai 2013, en ligne [url : http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/FSC_383_site.pdf]

⁶ Pour un exemple, voir le chapitre 5 (pages 43 à 48) du rapport du séminaire *Questions vives du partenariat*, Centre Alain-Savary, 2013, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-partenariat-et-reussite-educative-2012-2013>]

⁷ Expression empruntée à Yves Clot. Voir par exemple son intervention *Soigner le travail : pour sortir du désordre actuel des organisations* au 6^{ème} rencontres des Pilotes de Processus, 2010, en ligne [url : <http://rencontresc2p.wordpress.com/2010/12/24/soigner-le-travail-pour-sortir-du-desordre-actuel-des-organisations/>]

dans des dispositions de développement de leur travail. Encore faut-il *institutionnaliser* et *outiller* ces espaces et ces temps de travail sur le travail, non pas comme un nouveau type de “réunion” chronophage et improductif, mais comme un véritable instrument d’efficacité professionnelle collective et individuelle.

Dans ce cadre, certaines modalités de recherche-intervention constituent des initiatives porteuses lorsqu’elles participent d’un enrichissement mutuel entre les terrains de la pratique, de la recherche et de la formation. Des centres de ressources peuvent co-construire les objets et les méthodes de travail collaboratif au fil d’accompagnements sur le long terme sur les lieux de travail, dont les résultats font progresser les connaissances sur leurs métiers et sont réinvestis en contenus de formation à destination des enseignants, coordonnateurs, pilotes, formateurs et autres personnels. Le recours de plus en plus fréquent à l’analyse de l’activité réelle des professionnels couplée à une analyse de la nature des difficultés d’apprentissage des élèves nourrie par les approches didactiques, aide à concevoir des outils et des situations susceptibles d’alimenter de nouveaux compromis professionnels qui satisfassent à la fois des critères d’efficacité externe (relatifs à la réussite des élèves) et interne (relatifs à leur bien-être au travail).

Sans doute faudrait-il réaffirmer la nécessité pour la recherche de se préoccuper et de répondre à la demande sociale non pas de façon surplombante, voire hermétique, et par une diffusion descendante des savoirs, mais par infusion et interpénétration des terrains de la pratique, de la recherche et de la formation⁸. A ce titre, le renforcement de la recherche en éducation, mais également de centres de ressources susceptibles de développer de véritables accompagnements articulant métiers, formation et recherches semble indispensable.

⁸ Dezutter, Olivier. (2013). [Quelle actualité pour la recherche en éducation et en formation?](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/actualite/olivier-dezutter-quelle-actualite-pour-la-recherche-en-education-et-en-formation), Conférence invitée au congrès AREF 2013, 28 août 2013, compte-rendu en ligne du Centre Alain-Savary [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/actualite/olivier-dezutter-quelle-actualite-pour-la-recherche-en-education-et-en-formation>]

Thème 3

Le travail en équipe, en réseau, en partenariat

CENTRE ALAIN-SAVARY

Le développement du travail partenarial, au-delà des dispositifs, quelle gouvernance locale ?

Ce que l'on peut facilement voir en échangeant avec les différents acteurs de terrain est la diversité des constructions partenariales locales, ainsi que la difficulté à problématiser l'action liée aux nombreux dispositifs partenariaux (volet éducatif du CUCS, PEL, CEL, PRE, CLSPD...). Comment mieux se connaître, mieux comprendre les contraintes spécifiques et les marges de manœuvre possibles de chaque partenaire, comment construire une représentation partagée des problèmes grâce notamment aux apports théoriques de la recherche en éducation ?

Parce qu'il demande aux différents métiers de se réinventer, le partenariat ne va pas de soi et prend chaque fois des formes diverses selon le contexte, les acteurs, l'histoire, les organisations institutionnelles toujours différenciées.

Il doit, pour ne pas se déliter, construire progressivement l'objet partagé de la coopération, à la fois théorique et pratique : c'est par la compréhension partagée de la nature des difficultés (éducatives, scolaires, relationnelles, sociales,...) que les partenaires dépassent peu à peu les *a priori* de chacun et que l'action partenariale peut élaborer un projet commun.

Les différentes réformes engagées concernant à des niveaux divers les acteurs (réforme de l'Éducation prioritaire, de la Politique de la ville, loi sur la refondation de l'école, acte III de la décentralisation, projets éducatifs de territoire...). Si elles ouvrent un nouvel espace des possibles locaux, elles laissent aussi chacun perplexe devant la complexité de la tâche. Ces réformes posent avec force le sens de l'expression «droit commun» que beaucoup peinent à définir : que doit-on à tous, et que doit-on en plus à certains ? Historiquement le partenariat dans les quartiers prioritaires s'est construit autour de dispositifs qui venaient financer des actions « en plus » pour ceux qui auraient «moins», mais en laissant au second plan l'interrogation sur le fonctionnement «ordinaire» des institutions, que ce soit l'école ou les services éducatifs des collectivités. Par exemple, que d'énergie dépensée depuis plus de trente ans autour de l'accompagnement à la scolarité et de «l'aide aux devoirs», sans que les devoirs, comme pratique produisant de l'inégalité, soient toujours interrogés.

Derrière les constructions partenariales se redéfinissent au quotidien, des pratiques, des méthodes et des projets qui font bouger les professionnalités. Cela entraîne le besoin de chercher un surplus de légitimité que pourraient donner les différents responsables hiérarchiques aux niveaux concernés (élus, DSDEN, services municipaux, etc...), à condition qu'ils puissent eux-mêmes trouver le temps de sortir de l'urgence des contraintes gestionnaires et bureaucratiques. Il n'est pas anodin de constater en effet que le partenariat dans les questions éducatives a beaucoup concerné les acteurs de terrain qui s'évertuent depuis près de trente ans

à construire des expérimentations, des innovations éducatives qui permettraient de prendre en charge différemment des enfants en difficultés scolaires pour les amener vers la voie d'une plus grande réussite considérée en son sens large.

Force est pourtant de constater que cette profusion de constructions locales bute sans doute sur des formes de répétition : les questionnements sont souvent redondants depuis de nombreuses années. A ce titre, relire la conclusion des travaux du CRESAS, réalisés en 1989, montre bien la relative inertie des institutions concernées à s'approprier pleinement les effets des expériences locales :

«Un peu partout, nous avons vu - et nous ne sommes pas les seuls des acteurs locaux sur- chargés de travail, essoufflés, démobilisés, se plaignant du manque de moyens et de reconnaissance institutionnelle. C'est toute la question immense du management - comment gérer ces transformations institutionnelles, comment organiser le travail, comment faire fonctionner le système autour de nouvelles priorités - que nous aborderons ailleurs. Contentons-nous ici de quelques brèves remarques.

«Travailler autrement» se réduit vite à «travailler plus» si l'on ne dispose pas de moments et de lieux de rencontres, d'échanges, de concertation, d'évaluation et de formation conjointes.

« Travailler autrement » ne concerne pas les seuls praticiens du terrain. Cette formule vaut également pour les services administratifs et les personnels d'encadrement. Le fait que les circulaires ministérielles incitent à établir des projets d'établissement, des programmes de zone, des contrats de ville implique que l'administration se transforme en administration de projets. Elle ne peut plus se contenter de gérer les postes et les moyens comme il y a plus d'un demi-siècle ; elle devrait être de plus en plus le garant, la force d'appui et la régulatrice des projets locaux et des actions école/quartier. Cela suppose en particulier que les notions de projet et de contrat ne soient pas réservées aux acteurs de terrain mais deviennent les règles du fonctionnement administratif.

«Initiatives locales», «approches localisées» des processus scolaires, «autonomie» des établissements font partie du vocabulaire des décideurs de l'Education Nationale depuis quelques années. Mais dans les sites difficiles, lorsque les relais institutionnels font défaut, les dérives sont fréquentes : isolement des innovateurs, activisme tous azimuts, écoles à petite vitesse déconnectées des objectifs nationaux. Une gestion molle de ces politiques nouvelles conduirait dans les faits à abandonner ces terrains à leur sort et à se reposer sur la seule bonne volonté des acteurs locaux. La mobilisation de l'ensemble de «la machine» Éducation nationale - notamment au niveau des échelons et structures intermédiaires - nous semble l'une des clés du succès.»¹

Peut-être qu'une des raisons tient au fait que la gouvernance locale n'a jamais fait l'objet d'un approfondissement fort et que le temps est venu de revisiter cette gouvernance locale afin de la fortifier.

Pour aller plus loin :

Berthet J.-M. et S. Kus, centre Alain-Savary 2013, [Questions vives du partenariat et réussite éducative. Vers un projet éducatif partagé : Entre Réussite Scolaire et Réussite Educative, quelles coopérations sur un territoire en politique de la ville ?](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-partenariat-et-reussite-educative-2012-2013), Rapport de séminaire, en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-sk/rapport-du-seminaire-questions-vives-du-partenariat-et-reussite-educative-2012-2013>]

Glasman D. 1999, [Sur les « contrats » en éducation : contrat éducatif local et contrat de réussite](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/1997-1999/dossier_6_pro.pdf), dossier d'XYZep n°6, Centre Alain-Savary,. En ligne [url : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/1997-1999/dossier_6_pro.pdf]

¹ Chauveau, G., Duro-Courdresses, L. (Dir.), 1989, *Écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales*, L'Harmattan/INRP, collection CRESAS.

Thème 3

Travail en équipe, en réseau, en partenariat

Continuité pédagogique 1er- 2nd Degrés

La liaison CM2-6^{ème} - devenue continuité pédagogique - est préconisée depuis plus de 30 ans (circulaire datant de 1977)¹. Centrés sur la recherche d'une meilleure articulation entre l'école primaire et le collège, les premiers textes fondateurs furent perçus comme une incitation à mieux préparer, dans le cadre de la scolarité obligatoire, les élèves aux ruptures.

Entre continuités nécessaires et ruptures utiles, les arbitrages ne vont pas de soi, notamment lorsqu'on y porte le regard croisés de plusieurs cultures professionnelles de traditions différentes. On y traite des changements affectant les élèves dans leur « mode de vie », dans les modalités d'apprentissage et les nouvelles formes de travail. On tente d'assurer la continuité pédagogique notamment dans la perspective de l'école du socle et le suivi des parcours scolaires (création du cycle de consolidation CM-6^e).

La constitution des réseaux en Éducation prioritaire a participé à l'émergence d'une certaine culture de la liaison école-collège. Ce travail collectif est ressenti comme primordial. On va jusqu'à dépasser la dimension prescriptive des instructions officielles pour appréhender des thématiques prégnantes dans ces territoires. Les expériences actuelles de co-intervention ou de maîtres inter-degrés, associées à de la formation montrent un véritable développement professionnel dont les élèves sont bénéficiaires.

Pourtant, une certaine insatisfaction demeure quant à l'effet mesurable de ces actions qu'elles concernent directement les élèves ou qu'elles favorisent les échanges de pratiques, les formations entre enseignants des deux degrés voire l'élaboration de projets communs.

Il se peut aussi, que la liaison ne contribue pas toujours à appréhender réellement les « risques »² pour mieux les assumer et les accompagner. Des phénomènes décrits par Stéphane Bonnery participent à renforcer l'écart à la norme scolaire chez les élèves de milieux populaires en particulier³. De fait, les ruptures dans l'organisation de la structure scolaire, dans les dispositifs et les relations pédagogiques de même que le passage du maître polyvalent aux professeurs spécialisés induisent des risques :

- déracinement socio- affectif (norme scolaire plus directement centrée sur les savoirs scolaires)
- perte d'une première autonomie « relative » acquise au primaire (environnement moins stable et moins encadré)

¹ B.O. n° 12 du 31 mars 1977. Circulaire n° 77-100 du 16 mars 1977

² M.MILLET- D.THIN, "Le paradis perdu du primaire?", *Cahiers pédagogiques*, N°475 Septembre-octobre 2009, p.14

³ Stéphane BONNERY, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, coll. L'enjeu scolaire, 2007, 214 p.

- incapacité à gérer des conflits qui étaient atténués auparavant par l'organisation de l'école (présence constante de l'enseignant, système de compensation et de rattrapage)
- nouvelles exigences d'apprentissage (rythme des cours, accroissement du travail personnel, complexification des savoirs)
- dégradation des performances et une forme « d'accélération » des difficultés pour les élèves déjà moyens au primaire (acquis fragiles, non identifiés par l'enfant et sa famille comblés par de l'affectif et autre artéfact).

Si la relation Cycle 3- 6ème se concrétise dans les réseaux au travers de travaux autour de la discontinuité des outils et des dispositifs, elle ne prend parfois pas en compte les questions didactiques, pédagogiques et de professionnalité.

Les temps d'échange et de travail pourraient conduire à envisager davantage les ruptures de façon pro-active plutôt qu'en termes de déficit chez les élèves. La conception d'outils communs, les observations croisées semblent être des pistes fécondes lorsqu'elles permettent aux enseignants de parler des difficultés de métier inhérentes aux apprentissages : articulation faire classe/faire cours, prise de conscience du modèle implicite qui pilote les dispositifs pédagogiques (cf texte « Réaliser un enseignement explicite »).

Pour s'établir de façon pérenne, la continuité école-collège pourrait tenir compte des attentes des acteurs en termes de :

- suivi des projets élaborés en partenariat et pilotés conjointement par les chefs d'EPLE, les IEN et les IA-IPR
- stabilisation d'espaces institutionnels de concertations et de formation
- conception de dispositifs de formation continue inter-degrés conciliant le partage d'une culture commune et l'évolution professionnelle des enseignants dans ces territoires (cf texte « Développer la formation des personnels »).
- appropriation d'expériences de co-animation (cf texte « Plus de maîtres que de classe »).

Pour aller plus loin :

- Scolarité du socle commun- Continuité pédagogique
[Circulaire n° 2011-126 du 26-8-2011 MEN - DGESCO A1-2](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57155), en ligne [url : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57155]
- L'entrée en 6ème, Cahiers pédagogiques, N°475, Septembre-octobre 2009
- D. DEMARCY, J-M. ZAKHARTCHOUK, "Réussir le passage de l'école au collège", Cahiers Pédagogiques, SCEREN-CRDP Amiens, 2007
- Inspection Générale de l'Education Nationale. Groupe de l'enseignement primaire [La liaison entre l'école primaire et le collège](http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/rep/docs_rep/liaison-5.pdf), octobre 2000, en ligne [url : http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/rep/docs_rep/liaison-5.pdf]

Thème 5

Perspectives relatives à l'usage des moyens disponibles

CENTRE ALAIN-SAVARY

Maîtres surnuméraires, à quelles conditions ?

La publication de la circulaire sur les "maîtres surnuméraires" dans les écoles¹ donne chair à une question importante pour la refondation de l'Éducation prioritaire : comment faire de cette proposition un levier pour le travail collectif, au service de la réussite de tous ?

On en parle beaucoup, mais ce n'est pas si nouveau : il y a presque dix ans, un intéressant rapport de la DEPP tentait d'évaluer l'impact des maîtres surnuméraires (MS) dans les écoles, mis en place dans le cadre de la déclinaison des politiques d'éducation prioritaires sur les territoires. L'étude concluait notamment qu'on attendait beaucoup de lui, par son effet d'entraînement, « rassembleur, expérimenté, volontaire, voire formateur », référent, sécurisant. Au passage, notons que ces qualités sont souvent celles qu'on cite pour les directeurs efficaces, nous y reviendrons. Mais ce que pointait surtout le rapport, c'était le sentiment de l'amélioration du travail, le « regain de motivation », de la « reconnaissance » de l'investissement quotidien pour ces élèves ressenti par les équipes engagées dans des projets avec leurs MS.

A l'époque déjà, le rapport insistait sur la nécessité de ne pas « standardiser » les interventions réalisées par les MS : co-animation, conduite de projets spécifiques, prise en charge de groupes de soutien, décroissements, apports disciplinaires. « On est frappé par le souci constant des équipes de remettre en question, adapter, réajuster la place et le rôle du MS au sein de l'école ». Mais il insistait (déjà !) sur « l'attente » des équipes d'un « accompagnement », d'un regard extérieur, d'un appui par la formation et la recherche, du croisement de regard avec le travail des autres équipes engagées dans le même type de travail.

L'expérience du Centre Alain-Savary

Le travail mené avec plusieurs académies par le Centre Alain-Savary conforte ces conclusions : si le travail avec les MS est jugé légitime par les équipes, il y a parfois loin de la coupe aux lèvres. L'observation attentive des conditions réelles de travail, sur le terrain, permet de comprendre en quoi ces nouvelles ressources peuvent aussi poser, au sens propre du terme, des « problèmes de travail », dont il est nécessaire d'organiser la mise en évidence explicite, afin de permettre aux équipes de travailler sur ces nouvelles « facettes » de leur activité professionnelle :

- Comment ne pas « saupoudrer », noyer le MS sous une foule de priorités ?
- Comment avoir des espaces de réflexion collectives qui vont pouvoir permettre de débattre des priorités pédagogiques de l'école, confronter les approches pédagogiques, analyser les difficultés des élèves ?
- Comment oser parler de leur fatigue, de leurs inquiétudes, de leurs dilemmes ?
- En quoi les regards croisés modifient les conceptions, les croyances, les habitudes ?

¹ BO n°3 du 15/01/2013, en ligne [url : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66628]

- Et comment, donc, renforcer la confiance des enseignants pour que la crainte de la déstabilisation ne l'emporte pas sur le plaisir de pouvoir enfin agir sur son métier, de s'emparer ensemble de questions difficiles pour chercher des solutions...

Articuler les métiers

Si la circulaire récente prend le soin de ne pas confondre les missions de « coordination » (dévolues au coordonnateur-secrétaire de réseau ?) avec les missions directement « pédagogiques », force est de constater, sur le terrain, que l'articulation des missions des différents métiers ne va pas de soi : directeurs, coordonnateurs, référents divers, personnels « inter-degrés » ou membres du RASED ont en commun de devoir « travailler avec », dans des missions dont les différents champs (pédagogique, administratif, organisationnel, projets...) ne se distinguent pas aussi clairement. Les uns et les autres doivent faire preuve, selon des dosages toujours singuliers, de disponibilité, de connaissances théoriques ou didactiques, d'écoute, de souplesse, de connaissances sur l'école et le territoire local. Leur action s'inscrit également dans le « pilotage » local exercé par l'IEN et le chef d'établissement du collège, dont on sait qu'il est déterminant sur l'engagement et la confiance des équipes, selon qu'il développe ou non des initiatives, des espaces, de la reconnaissance et des valeurs partagées. Ainsi, par exemple, l'expérience que les enseignants ont (ou non) de pouvoir parler « professionnellement » de leur travail (dans des situations, avec des médiateurs et un vocabulaire adaptés) ne se construit que pas-à-pas, sur des temps longs, avec des développements qui sont loin d'être linéaires, et dont il ne faut pas minimiser les risques, les moments difficiles ou les obstacles.

Dans notre expérience, ce travail ne peut se faire « en général », par des déclarations d'intention ou des principes généraux, mais en s'intéressant de près aux préoccupations des enseignants : comment mettre l'action collective (et non celle du seul MS) au service du développement de la langue orale, de la production d'écrit, du travail sur les devoirs, de la résolution de problèmes, etc... ?

Les maîtres surnuméraires, un instrument pour renforcer le collectif ?

Bien sûr, la solution la plus « simple » (la moins couteuse, au premier abord) peut être la tentation de confier au MS des missions de « remédiation », en lui « passant commande » d'objectifs divers, et en espérant que sa « compétence » lui permette des résultats... Malheureusement, cette vision mécaniste ne résiste pas au réel, notamment parce que les difficultés des élèves, en matière d'apprentissages, ne se règlent pas forcément par la « remédiation ».

Ainsi, ce collectif de maîtres surnuméraires, réuni par une académie soucieuse de mutualiser les expériences, constate que dans nombre d'écoles du territoire, le travail sur la production d'écrit est une préoccupation prioritaire, donne lieu à de nombreux dispositifs, mais continue à être identifié par tous comme « difficile à mener ». Au fil du travail commun, des évidences se font jour : travailler la production d'écrit, ce n'est pas seulement construire un dispositif pour « trouver un lieu pour ça », mais bien développer la compétence collective de l'école à comprendre la nature des difficultés des élèves, d'un point de vue didactique notamment, et se donner des priorités d'action, à la fois dans le travail des enseignants et du maître surnuméraire. Mais cela ne va pas de soi : encore faut-il observer les difficultés réelles des élèves et des enseignants, dans la conduite ordinaire de la classe, et trouver des espaces pour l'analyser. Alors, le MS devient un des « instruments » du collectif pour y parvenir. « A condition qu'on ait des espaces pour travailler ensemble, avec les maîtres ordinaires et autres métiers présents dans l'école », rappellent systématiquement les enseignants avec qui nous travaillons.

Réconcilier le pédagogique et l'administratif ?

Dans cette perspective, d'ailleurs, peut-être serait-il intéressant d'explorer comment, sans coût supplémentaire, on pourrait mieux conjuguer la place du directeur et celle du MS, par exemple en proposant aux directeurs partiellement déchargés d'occuper le reste de leur fonction par ces tâches de MS : en le déchargeant de la responsabilité d'une classe tout en lui permettant d'exercer des missions pédagogiques dans l'école qu'il connaît bien, on permettrait sans doute de gagner en efficacité, en connaissances mutuelles, en tissage des différentes dimensions professionnelles.

Dans notre expérience, des outils du type de la plateforme Neopass@ction² ou de la BSD³ (Banque de situations didactiques) de Montpellier peuvent aider les équipes à travailler des situations concrètes, à analyser leur travail sans directement exposer leur propre pratique, à comprendre leurs dilemmes professionnels, pour peu qu'on les y aide avec les moyens d'accompagnement nécessaires

Articuler les trois dimensions essentielles du travail enseignant

En ce sens, la question des maîtres surnuméraires confirme un principe d'action essentiel pour développer la réussite des élèves en Education Prioritaire : ce n'est qu'en articulant les trois dimensions essentielles (difficultés d'apprentissages des élèves, gestes professionnels des enseignants, pilotage du travail collectif) qu'on peut créer les conditions de l'action. Les ressorts de la création de véritables « collectifs de travail » pour penser l'action professionnelle et développer des horizons d'action à la fois exigeants et possibles sont toujours fragiles, toujours complexes, parce qu'ils requièrent un engagement partagé dont on ne trouve que trop rarement la conjonction de facteurs.

D'où l'urgence d'un discours public clair sur ces objectifs, montrant qu'à tous les niveaux, l'Ecole a décidé de prendre au sérieux l'objectif de la réussite de tous. Ce n'est pas qu'une question de moyens : c'est une question politique.

² plateforme [Neopass@ction](http://neo.ens-lyon.fr/), en ligne [url : <http://neo.ens-lyon.fr/>]

³ [Banque de situations didactiques](http://www.cndp.fr/bsd/) – BSD/CNDP, en ligne [url : <http://www.cndp.fr/bsd/>]

Thème 5

Perspectives relatives à l'usage des moyens disponibles

CENTRE ALAIN-SAVARY

Préfets des études : ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain...

La mise en place des fonctions de « préfets des études », malgré sa mise en place cahotique, permet d'imaginer le développement de nouvelles relations professionnelles dans les réseaux de l'éducation prioritaire. Cela implique de mieux comprendre à quelles conditions peuvent se développer de nouveaux métiers « intermédiaires » à l'articulation des fonctions d'enseignement, de vie scolaire et de pilotage.

Bien que les préfets et les dispositifs ECLAIR aient été vécus comme le bras avancé d'une politique controversée, il ont été dans nombre d'établissement l'occasion de poursuivre, sous d'autres formes, le travail engagé autour des enseignants référents et autres coordonnateurs, avec une question centrale : comment articuler le travail dans la classe, sous la responsabilité du professeur, avec tous les dispositifs et personnels destinés à contribuer à la réussite scolaire (PPRE, assistants pédagogiques, personnels supplémentaires, dispositifs d'accompagnement...) ?

Selon l'étude¹ menée par le Centre Alain-Savary avec les éclairages scientifiques d'Anne Jorro, on peut distinguer plusieurs fonctions :

- la fonction de réparation, visant à remédier le plus vite possible aux difficultés des élèves perçues ;
- la fonction de conseil / d'accompagnement, auprès de l'équipe de direction (et des enseignants, lorsqu'ils sont demandeurs) ;
- la fonction d'ingénierie, qui vise à améliorer, à structurer et à densifier les rouages en place, en partant de l'existant pour l'optimiser ;
- la fonction intégrative, qui conduit à articuler les actions engagées avec celles des différents personnels de l'établissement, à instaurer un continuum chez l'élève dans la relation au savoir dans et hors-classe, et à créer du lien en favorisant le travail d'équipe.

Des dilemmes multiples dans un métier en construction

Travaillant à la fois avec les élèves, les professeurs et les pilotes, dans des configurations très différentes selon les établissements (décharge, missions, indemnités), le « préfet des études » (souvent renommé coordonnateur pour prendre de la distance avec l'injonction ministérielle) est confronté à de nombreux dilemmes :

¹ Pendant plusieurs mois, des préfets des études ont rempli des carnets de bord relatant leur activité réelle, leurs réussites et leurs difficultés, les questions qu'ils se posaient en découvrant leurs nouvelles fonctions. Au cours de plusieurs séminaires, le groupe a été amené à rédiger des synthèses et des témoignages qui constituent autant de points de vue sur leur activité réelle. La synthèse de ce travail est en ligne [sur le site du centre Alain-Savary](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/accompagnement-des-prefets-des-etudes-programme-clair/tableau-initial) [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/accompagnement-des-prefets-des-etudes-programme-clair/tableau-initial>]

- construire sa légitimité tout en construisant des relations fructueuses avec ses pairs comme au sein de l'équipe de direction
- construire des espaces de discussions professionnelles sans prendre la place des « spécialistes » (des savoirs, de l'orientation, de la difficulté, de la formation...)
- « innover » tout en accompagnant les projets dans la durée
- aider à évaluer les dispositifs, voire à les remettre en cause lorsqu'ils ne remplissent pas leur fonction.
- Une illustration des difficultés du pilotage local partagé

Ce type de métier pose en fait avec acuité la question de la gouvernance interne des établissements et des délicates mutations actuelles du métier d'enseignant.

Pour renforcer son efficacité, et éviter d'être réduit à des fonctions bureaucratiques (montage de projets formels ou chargé de la prise en charge de tout ce qu'on n'arrive pas à réussir ailleurs...) le préfet des études-coordonnateur doit avant tout :

- renforcer ses compétences en matière de compréhension de la nature des difficultés des élèves (cf maître E des écoles), mais aussi du travail réel des différents professionnels (comprendre le métier pour pouvoir le transformer)
- pouvoir être partie prenante des dispositifs de formation proposés aux enseignants dans le cadre de l'établissement, en lien étroit avec l'équipe de direction et les formateurs

En ce sens, cette fonction est emblématique de la mutation à réaliser dans les établissements, pour renforcer par la formation et les espaces de travail collectif la capacité des professionnels à prendre pour objet commun à la fois les difficultés des élèves et des enseignants.

Thème 5

Perspectives relatives à l'usage des moyens disponibles

Comment mettre en place une politique de ressources humaines pour attirer et fidéliser les équipes en Éducation prioritaire ?

Beaucoup de postes (enseignants, pilotes) en Éducation prioritaire sont peu demandés et les personnels y restent moins longtemps que dans les autres territoires¹. Pourtant, certains établissements arrivent à avoir des équipes stables et c'est l'un des principaux facteurs de réussite de élèves². La question de comment attirer et fidéliser les équipes se pose. Cette question en renvoie à d'autres : qu'est ce qui fait que ces postes sont fuis ? A quelles conditions peuvent-ils être attirants et donner envie d'y rester ?

Pourquoi ces postes sont-ils évités ?

Evidemment à cause de l'image qu'on s'en fait (crainte de violence, de chahuts, de fatigue supplémentaire, de ne pouvoir faire face aux difficultés rencontrées), mais aussi à des expériences négatives vécues ou transmises dans la profession. Pour certains enseignants, ces postes sont trop « impliquant », demandent de développer de nouvelles compétences, qui laissent craindre une trop forte prégnance de l'éducatif, voire du maintien de l'ordre, sur l'acte générique de transmission des connaissances. Dans ce cadre, les compensations salariales et de carrière peuvent sembler faibles par rapport aux contraintes de la tâche

Pourquoi ces postes peuvent-ils être attractifs ?

Au-delà des avantages géographiques (seul accès possible à des villes demandées) ou pécuniaire (prime spécifique), nombre de ceux qui enseignent de leur plein gré en Éducation prioritaire (plus souvent dans le premier degré) conjuguent engagement professionnel, valeurs de solidarité envers les plus pauvres ou même militantisme. La présence de directeurs engagés, ou d'enseignants chevronnés renforce la constitution d'équipes stables et engagées. *A contrario*, on constate à la marge une population d'enseignants craignant de quitter leur établissement de l'Éducation Prioritaire lorsqu'ils redoutent d'être trop mis sous pression par les exigences consuméristes de certaines catégories de parents.

Réussir en Éducation prioritaire peut être vécu comme un défi, mais aussi comme une possibilité de formation et de développement professionnel. Des équipes jeunes et potentiellement novatrices peuvent être vues comme des atouts. L'opportunité d'évoluer vers de nouvelles professionnalités (professeur référent, surnuméraire, coordonnateur de réseau) est une perspective de nouvelles

¹ La mobilité géographique des enseignants du second degré public, Note d'information DEPP 13.18, septembre 2013, p.4.

² C. Moisan et J. Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, 1997, p.39.

professionnalités.

Quelques pistes pour attirer et fidéliser...

Les avantages financiers, de carrière et de mutation (« prime ZEP », NBI, ASA) mis en place depuis 1990 n'ont pas inversé cette tendance. Ils sont vécus comme une maigre reconnaissance de la difficulté d'exercice. L'empilement successif de ces compensations les rend d'ailleurs parfois complexes voire inéquitable³. La prime ECLAIR a introduit une part variable qui a souvent été un frein au travail en équipe et aux projets pilotés sur le territoire de l'EP. Reste à savoir quel pourrait être l'impact d'une suppression de la prime EP vécue parfois comme une compensation de la pénibilité du travail.

L'idée de ne recruter que des enseignants volontaires, tout en évitant les jeunes enseignants, a été mise en œuvre. Elle a conduit à la mise en place de postes spécifiques notamment avec les professeurs surnuméraires dans le cadre des Réseaux Ambition Réussite en 2006. Ce système a été généralisé avec les ECLAIR et le recrutement des enseignants par le chef d'établissement. Toutefois aucune étude ne démontre qu'un enseignant plus âgé soit plus efficace en Éducation prioritaire⁴. Les résultats de recrutements ECLAIR, académiques puis nationaux, ont été très limités dans les territoires les moins attractifs du point de vue géographique. De nombreux postes n'ont pas trouvé de candidats⁵.

Pour la plupart des acteurs de l'Éducation prioritaire, la stabilité de ces postes passe par l'amélioration des conditions de travail : accueil, accompagnement formatif, évolution du service d'enseignement.

Une réflexion sur les temps de service et l'affectation des personnels surnuméraires pourrait permettre de dégager des lieux, des temps et des modalités de travail collectif, d'analyse de pratiques professionnelles, de formation pour outiller davantage les personnels à pouvoir agir sur les difficultés qu'ils rencontrent⁶. Le réel travail en équipe, où le travail n'est pas divisé mais partagé, notamment entre la vie scolaire et les enseignements, est une des conditions de réussite dans le second degré. Certains établissements organisent un temps de concertation dans le service des enseignants.

Une diversification des services, incluant selon les profils d'enseignant des temps différents, incluant à la fois le soutien aux élèves, le partage des responsabilités dans le réseau, différentes activités de formation, de coordination ou de recherche est la piste la plus prometteuse pour stabiliser ces équipes, indépendamment de la nécessaire évolution des établissements vers davantage de mixité sociale.

Pour aller plus loin :

- « [De la reconnaissance professionnelle](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2009-2010/dossier-nb0-36) », XYZEP, n°36 en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2009-2010/dossier-nb0-36>]
- « [Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?](http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/Dossier%2032%20web.pdf) », XYZEP, n°32 en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2008-2009/Dossier%2032%20web.pdf>]

³ La NBI et l'ASA, apparus après l'ISS ZEP, concernent les établissements sensibles qui n'étaient pas tous en ZEP, ces avantages n'ont pas été généralisés à l'ensemble des ECLAIR et la prime ECLAIR n'est pas prévue pour les IEN.

⁴ Catherine Moisan et Jacky Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, 1997, p.39.

⁵ J-M. Pittoors et M. Hagnerelle, *La mise en oeuvre du programme CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) - Année scolaire 2010-2011*, 2011, p.26 et M.I Hagnerelle, A. Houchot, et J. Simon, *Élargissement des CLAIR aux ECLAIR*, 2012, p.13.

⁶ IGEN et IGAENR, *Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*, Ministère de l'Éducation nationale, 2012, p.82.

- [« Chercheurs et praticiens », XYZEP, n °22](#)
en ligne [url : http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/xyzep/les-dossiers-d-xyzep/archives-1/2005-2006/dossier_22%20_pro.pdf]
- [Compte rendu de la formation du travail en éducation prioritaire](#)
en ligne [url : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/les-formations-education-prioritaire/du-travail-en-education-prioritaire>]
- [Annie Feyfant, Transformations du travail enseignant: finalités, compétences et identités professionnelles, Dossier d'actualité, Service Veille et analyse de l'Ifé, n°26, avril 2007](#)
en ligne [url : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=26&lang=fr>]
- Françoise Cros et Jean-Pierre Obin, Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, rapport de base national de la France pour l'OCDE, Paris, 2004.
- OCDE, Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Paris, 2006.

Thème 6

Perspectives relatives à la carte de l'Éducation prioritaire

CENTRE ALAIN-SAVARY

Améliorer la mixité sociale

Selon plusieurs recherches, la mixité sociale est un levier de démocratisation scolaire important, dans la mesure où l'effet, par exemple, d'au moins un tiers d'élèves d'origine « favorisée » dans un établissement a un impact sur les apprentissages de tous les élèves supérieur à un allègement d'effectif. Evidemment, de telles conditions ne signifient pas pour autant un travail plus facile de l'enseignant. En attestent les pratiques de certains établissements, y compris ceux socialement mixtes, qui continuent cependant à organiser des classes socialement clivées, sur le motif qu'une moindre hétérogénéité rendrait le travail plus facile, ou que ces découpages permettraient de garder dans l'établissement les parents de catégories sociales supérieures attachés aux meilleures conditions d'enseignement pour leurs enfants, et capables de faire pression pour l'obtenir.

Mais du fait de la volonté de chaque catégorie sociale de se distinguer/se séparer de la catégorie immédiatement inférieure, des migrations de populations intra- et inter- nationales, et parfois à la volonté des élus locaux de maintenir à distance les populations les plus inquiétantes, les villes et les territoires péri-urbains deviennent de plus en plus clivés. Ainsi, certains quartiers concentrent les plus pauvres et les immigrés récents (parfois péri-urbains, parfois encore en centre-ville malgré les « reconquêtes » organisées par les communes sous la pression des prix du foncier) et d'autres ne sont accessibles qu'aux classes moyennes supérieures du fait du prix des logements ou de l'étalement urbain.

Malgré les politiques publiques visant à reconquérir de la mixité, par des plans de réorganisation urbaine plus ou moins volontaires selon les territoires, les élus sont souvent sous la pression de populations souhaitant limiter les effets de la mixité sociale, d'autant plus fortement qu'ils constituent un électorat actif.

Dans ce contexte, les contraintes de la « carte scolaire » imposant l'école d'accueil selon l'adresse de résidence, renvoient parfois à une « assignation à résidence » pour les plus pauvres, et les établissements de ces territoires continuent à cumuler les difficultés. Les politiques récentes de désectorisation ont cependant plutôt aggravé la situation¹.

Plusieurs dispositifs ont été développés dans les dernières décennies, avec un poids fort du contexte local qui rend difficile les « généralisations » :

- transport d'élèves des quartiers déshérités vers des établissements plus favorisés, internats
- ouverture dans les établissements défavorisés de sections ou parcours d'excellence (CHAM, classes culturelles ou sportives...)

¹ DEPP 83/2013 et Inspection générale

- développement de projets pédagogiques alternatifs, amélioration des taux d'encadrement pour garder le maximum d'élèves dans l'établissement, dans un contexte où la concurrence scolaire, malgré son effet pédagogiquement inefficace, continue de se développer².

Largement dépendants de la cohérence et de l'ambition des projets éducatifs territoriaux, et de l'engagement des professionnels, ces mesures ne suffisent généralement pas à endiguer une tendance de la société au séparatisme social, que seule une politique républicaine volontariste - et donc complexe à mettre en œuvre - peut être en capacité de faire reculer.

Plus que jamais, la question de la mixité sociale dans les établissements scolaires, qui permettrait de réduire significativement nombre de difficultés auxquelles l'Ecole est confrontée, nécessite un débat de tous les acteurs des territoires (citoyens, enseignants, élus, parents, acteurs économiques), en dialogue avec les chercheurs.

² Broccolichi & Benayed, *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, La Découverte, 2010. Ugo Palheta, « [Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés »](http://rfp.revues.org/3052) », Revue française de pédagogie 175, avril-juin 2011, en ligne [url : <http://rfp.revues.org/3052>]

Retrouvez l'actualité et les ressources du
Centre Alain-Savary
sur notre site :
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS>



Ecole normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
15 parvis René-Descartes
BP 7000
69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00
Fax +33 (0)4 26 73 11 45
<http://ife.ens-lyon.fr>