Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ?

Entretien avec Anne Armand, inspectrice générale de lettres, auteure
de rapports sur l'éducation prioritaire

Anne Armand

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3393>

DOI : 10.4000/rfp.3393

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 37-46

ISBN : 978-2-84788-353-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Anne Armand, « Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre 2011, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3393> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3393>

Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ?

*Entretien avec Anne Armand,
inspectrice générale de lettres,
auteure de rapports sur l'éducation prioritaire*

Peut-être pourriez-vous commencer par nous dire comment vous en êtes venue à travailler sur l'éducation prioritaire ?

Au moment où, en tant qu'inspectrice générale, je suis chargée d'un rapport sur l'éducation prioritaire, j'ai tout un passé d'enseignante (professeur de lettres) et de formatrice confrontée à la question des élèves en difficulté : « Qu'est-ce qui fait qu'un élève ne parvient pas à apprendre ? » Pour autant, la situation sur laquelle je vais être amenée à travailler a notablement changé par rapport à celle que j'avais pu connaître comme enseignante dans un lieu qui deviendra plus tard « réseau ambition réussite » (RAR) : les problèmes y sont différents, ou du moins d'ampleur différente – drogue, violence, ségrégation sociale et ethnique...

Il faut ensuite revenir sur le contexte de notre travail. C'est en juillet 2005 que le ministre, à l'époque Gilles de Robien, commande aux deux inspections générales¹ un travail portant sur *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Question éminemment complexe et délicate à traiter, qui comporte à la fois un aspect pédagogique qui a trait aux évolutions des pratiques et des conditions d'enseignement, et un aspect politique qui concerne le bilan que l'on peut tirer du dispositif « zone d'éducation prioritaire » (ZEP) et de ses évolutions. Ce rapport est une mission conjointe des deux inspections générales, c'est-à-dire que nous allons étudier à la fois l'aspect réglementaire et administratif – portant sur les

ressources dont a bénéficié l'éducation prioritaire et sur les mesures concernant la gestion des carrières des agents qui y exercent – et l'aspect plus spécifiquement pédagogique, dont on pouvait penser qu'il n'avait pas eu la place qui aurait dû être la sienne, non seulement dans les écoles et les établissements relevant de l'éducation prioritaire, mais dans le pilotage de ce dispositif et la réflexion politique le concernant.

Un autre élément de contexte très important tient à la période considérée. Alors que nous nous mettons au travail le 1^{er} septembre, les banlieues françaises brûlent en novembre. Le choc politique et médiatique est immense, et l'on voit surgir avec fracas une fracture sociale que l'on préférerait méconnaître et minorer jusque-là. Dès lors, des choses que l'on ne pouvait guère faire entendre vont devenir plus audibles, telles que, par exemple, les phénomènes de « ghettoïsation » qui affectent nombre de ces quartiers et des établissements qui y sont implantés. Il se crée une situation d'urgence, dans laquelle le ministre se tourne vers nous pour nous demander de lui fournir très vite une note d'étape et de lui proposer des mesures d'urgence. Nous allons donc travailler dans des conditions inhabituelles pour un rapport d'inspection générale et rendre une première note d'étape dès le mois de décembre, dont les recommandations inspireront largement les décisions de relance de l'éducation prioritaire prises fin 2005, début 2006. Nous serons également très proches de la rédaction de la circulaire de mars 2006 créant les RAR. C'est dire que notre rapport

(Armand & Gille, 2006), dont la version complète est publiée en octobre 2006, est à la fois un rapport classique pour l'inspection générale, de suivi d'une politique ou d'un dispositif, et quelque chose de moins classique, à savoir un rapport qui va influencer les décisions qui vont se prendre durant le temps même de notre travail. Autre originalité : il va se créer alors, au sein de l'inspection générale, quelque chose qui n'existait pas jusqu'alors, un groupe de travail transversal, interdisciplinaire, composé de volontaires venant d'horizons différents et désireux de travailler de façon durable sur l'éducation prioritaire et les RAR. Ce groupe, un peu hors structure, va fonctionner pendant trois ans, ses membres vont beaucoup aller sur le terrain et il sera à l'origine de deux autres rapports, non publiés (voir Armand & Gille, 2007, et Armand & Houchot, 2009), mais dont le second, intitulé *L'animation pédagogique des RAR*, est largement repris dans le rapport annuel 2009 des inspections générales (MENESR, 2009).

Revenons à votre premier rapport, de 2006, sur la contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. Comment avez-vous travaillé ? Et quels sont les résultats et les enseignements de ce travail ?

La question posée s'inscrit dans une question plus générale, qui est de mieux comprendre le lien entre les conditions de vie et de scolarisation des élèves et leurs difficultés à apprendre. Nous allons nous dire entre nous : nous ne pouvons rien à la misère du monde, nous ne pouvons pas agir en tant que professionnels (nous le pouvons en tant que citoyens, mais c'est autre chose). En revanche, essayons de déterminer la part de responsabilité de l'école, et ce qu'il est dans notre pouvoir de faire, là où réside notre marge de possible. Nous sommes donc appelés à faire le bilan de l'éducation prioritaire telle qu'elle existe, et nous partons avec les mêmes questions que nos prédécesseurs, les auteurs des rapports qui ont précédé le nôtre (voir en particulier Moisan & Simon, 1997, rapport également publié par le centre Alain-Savary de l'INRP). Deux grandes questions : celle de la carte et des ressources de l'éducation prioritaire, et celle du projet d'y enseigner autrement pour faire que les élèves y apprennent mieux.

Concernant la première de ces deux grandes questions, il y a à l'évidence un problème de carte, de nombre trop important de zones ou réseaux d'éducation prioritaire, d'écoles et d'établissements concernés, ce qui fait que, bien que l'on y consacre des moyens conséquents, personne ne perçoit qu'ils le

sont, car ils sont extrêmement dilués. Nous avons ainsi pu écrire, comme la plupart de ceux qui avaient travaillé avant nous (voir Moisan & Simon, 1996), d'ailleurs, que la politique d'éducation prioritaire et ses différentes relances avaient abouti à la fabrication d'« une carte inflationniste et hétérogène », faite de zones et de réseaux « socialement très peu comparables ». Nous arriverons d'ailleurs à la même impasse que nos prédécesseurs, c'est-à-dire qu'après notre travail, la carte ne sera pas réduite mais sera seulement réorganisée avec la création des RAR. Quant aux moyens, les collègues de l'IGAENR de notre groupe vont faire un énorme travail, que nous, pédagogues de l'IGEN, ne savons pas faire, pour chiffrer et identifier les moyens dont bénéficiait l'éducation prioritaire, les endroits où ils étaient affectés et les usages qui en étaient faits. Il nous a fallu, à Béatrice Gille et à moi-même, qui pilotions le groupe, un an pour chiffrer ces moyens, qui viennent de sources multiples. Nous avons pu dire au ministre que le surcoût de l'éducation prioritaire dans les premier et second degrés représentait environ un milliard d'euros, un élève de ZEP coûtant environ 15 à 20 % de plus que le même élève hors ZEP. Ce sont des moyens importants, mais jusqu'alors peu connus. Et n'importe quel décideur découvrant d'un seul coup qu'il dispose d'une enveloppe de cet ordre pour faire bouger les choses se dirait : « C'est évident que cela doit bouger, si j'ai ces moyens-là. » Pourtant, cela n'apparaît pas ainsi, pour une part parce qu'un tel surcoût est le produit d'empilements successifs de mesures qui portent soit sur une amélioration des taux d'encadrement en enseignants et autres personnels (67 % de la dépense), soit sur des mesures indemnitaires et des bonifications financières pour ces personnels (17 % de la dépense). Ces derniers moyens sont les seuls qui soient fléchés sur le plan national et mécaniquement liés au classement des établissements en ZEP ; ils visent pour l'essentiel à attirer puis à maintenir enseignants et autres personnels dans ces établissements où les conditions d'exercice sont perçues comme plus difficiles qu'ailleurs.

« Jusqu'à présent, si l'on exclut la première période 1981-1984, pendant laquelle les objectifs étaient clairement la réduction des inégalités scolaires, la politique d'éducation prioritaire a davantage consisté à diminuer les effets pervers sociaux et scolaires de la massification de l'enseignement et à augmenter la cohésion sociale par des empilements historiques de remèdes ou de sparadraps plutôt qu'à s'attaquer au cœur de cible : quels véritables handicaps socioculturels combler qui empêchent les apprentissages, et ce, dès l'entrée en maternelle et tout au long du primaire ? Quelle est la répercussion de l'environnement et notamment des

groupes d'élèves sur la réussite scolaire ? Quel enseignement donner pour que la prégnance des origines sociales s'estompe dans les résultats ? N'admet-on pas trop facilement l'équation "difficultés sociales = difficultés scolaires" ? Quels sont les effets pervers du système éducatif, de son organisation, de ses contenus, sur l'équité scolaire ? En résumé, comment mesurer les inégalités sociales et scolaires pour en prendre conscience et trouver des remèdes ? » (Armand & Gille, 2006, p. 44).

La deuxième question portait sur ce qui était le grand projet des ZEP : enseigner autrement. Où en était-on ? Nous avons procédé de manière classique et moins classique pour des rapports d'inspection générale. Tout d'abord, nous avons adressé un protocole d'enquête à tous les recteurs, leur demandant de renseigner un grand nombre de rubriques portant sur la carte, le périmètre de définition et les éléments de constat des ZEP, sur les moyens octroyés et la gestion des ressources humaines, sur les résultats des élèves et la vie scolaire, sur le partenariat et le pilotage, de nous donner leur point de vue sur un certain nombre de questions ouvertes, et de nous fournir le maximum de documents réglementaires, statistiques ou de politique générale, portant sur l'éducation prioritaire dans leur académie depuis 1998. La plupart des recteurs répondront, d'autres non. Mais le plus important est que nous découvrons ainsi que la plupart des rectorats ne sont pas capables de répondre aux questions portant sur le devenir des élèves de ZEP après le collège (on sait s'ils sont passés au lycée ou non, et dans quelle filière, mais on ne sait pas ce qu'ils y sont devenus). Nous avons également mené un certain nombre de visites d'écoles et d'établissements de ZEP, et rencontré de nombreux responsables de services ministériels ou interministériels, les responsables du centre Alain-Savary (INRP, devenu aujourd'hui l'Institut français de l'Éducation) ou de l'Observatoire des zones prioritaires (OZP), ainsi que des chercheurs, toutes choses habituelles pour un rapport d'inspection générale. Nous avons également procédé de façon moins classique en sollicitant nos collègues inspecteurs qui disposent de centaines de rapports d'inspection dans leur ordinateur – matériau qui n'est pratiquement jamais exploité – pour leur demander qu'ils nous communiquent certains de ces rapports établis suite à des visites d'inspection dans des classes et des établissements ZEP. Ainsi, nous avons tout à la fois observé des classes, visité des établissements et analysé des rapports d'inspection qui donnent à voir, qui décrivent des séquences d'enseignement dans ces classes, à propos desquelles on dit souvent qu'on ne sait ce qui s'y passe.

À quels constats êtes-vous parvenus, au terme de ce travail ?

Nos observations et nos analyses nous ont conduits à des constats lourds et tristes, que nous n'avions pas envie de faire, et qui nous ont amenés à dire qu'il se fait en ZEP un travail très important, accompli par des personnels très volontaires, mais que ce travail n'aboutit pas à cause de processus et de « dérives » qui contribuent à ce que les ZEP souffrent de fait de ce qu'on peut considérer comme un déficit d'enseignement. Alors que la création des ZEP se fondait sur le projet de parvenir à « enseigner autrement » les mêmes connaissances et les mêmes capacités, dans le respect des principes de notre école républicaine, l'observation des classes en éducation prioritaire nous a donné à voir une tout autre réalité : non seulement on n'enseigne pas de la même façon mais on ne dispense pas non plus les mêmes contenus d'enseignement en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Certains enseignants de ZEP, face à l'objectif inatteignable de faire réussir scolairement leurs élèves, ont « choisi » d'affirmer que l'enjeu était ailleurs, que cet objectif de réussite scolaire était moins important que le bien-être de l'élève et la construction de sa personne ; c'est une des dérives reprochées aux ZEP. Et chez une majorité d'enseignants, sans qu'ils en aient pris conscience, ou totalement conscience, on a observé une adaptation des exigences en fonction des contextes et des modalités d'enseignement. Je résume l'analyse proposée en 2005. Il est normal qu'un enseignant, sensible aux difficultés sociales et aux difficultés personnelles de ses élèves, ait envie que la classe soit un lieu où ils seront bien, où ils réussiront à faire ce qu'on leur propose – ce qui leur permettra de construire une image positive d'eux-mêmes –, où ils se toléreront mutuellement et où régnera le calme, etc. On ne peut critiquer cette volonté. Le problème, c'est qu'elle entraîne souvent, de façon inconsciente, une dérive lourde de conséquences, que l'on pourrait caricaturer ainsi, pour les besoins de la démonstration : en début d'heure, l'enseignant distribue à ses élèves une liste écrite de consignes pour un travail individuel ; on se prive ainsi d'un temps essentiel de l'apprentissage, l'échange collectif sur ce que l'on va apprendre, faire, revoir, avec toutes les interactions verbales qui permettent que soient exprimées les connaissances, les erreurs, les questionnements. Mais effectivement, une telle activité ne fait pas de bruit. Le professeur circule et propose son aide à tout élève en difficulté ; pourquoi un élève ferait-il un effort s'il n'a qu'à demander de l'aide ? On voit des enseignants apporter une aide que l'élève n'a pas encore demandée, alors que l'on sait que la confrontation à la difficulté fait partie intégrante

de l'apprentissage. L'heure se poursuit, chacun pris dans son activité individuelle, sans que le groupe se trouve dans son rôle attendu de négociation de la tâche, du résultat, du sens. Si l'on observe le détail des consignes données ainsi aux élèves, elles sont le plus souvent extrêmement parcellisées : leur attention est guidée vers des activités de repérages ponctuels, de copie, vers des micro-exercices, des tâches d'application. Rares sont les activités d'interprétation, de rédaction, de résolution de problèmes. Les élèves peuvent, certes, réussir ainsi à réaliser ce qu'on leur demande, sans pour autant qu'un savoir se soit construit, car tous les savoirs, toutes les compétences sont complexes. D'où le sentiment très décourageant chez les enseignants qu'ils peuvent recommencer l'année suivante, le trimestre suivant, voire la semaine suivante. Ajoutons à cela le constat d'une « pédagogie de la lenteur » : on fait travailler de plus en plus lentement des élèves dont la lenteur est, justement, l'une des causes d'échec scolaire. Et pourtant, ces élèves sont des enfants qui savent, par ailleurs, agir très vite face à une console de jeu, réagir très vite à des sollicitations, et qui sont, comme tous les enfants, curieux et vifs en dehors de l'école.

Les conséquences de ces dérives sont observables, d'une part, dans l'écart que l'on constate à l'examen du brevet entre les notes de contrôle continu, données par l'établissement, et les notes aux épreuves ponctuelles, qui sont nationales et anonymes, et s'avèrent notablement plus faibles que les premières. Elles sont observables aussi, et douloureusement, dans les réactions violentes d'élèves apprenant au conseil de classe de fin de troisième qu'ils n'obtiennent pas l'orientation qu'ils souhaitent : on les a encouragés depuis des années, ils ont obtenu des notes correctes, la porte de l'avenir leur semble se fermer pourtant à ce moment-là ; on les a trompés. Nous avons ainsi rencontré des chefs d'établissement qui nous ont dit qu'une des premières mesures à prendre serait de les autoriser à tenir les conseils de classe de fin de troisième le plus tard possible dans l'année, ou bien d'autoriser les élèves à ne plus être là, pour éviter de devoir faire face à ce type de réactions. Des conséquences de même type, plus difficiles à objectiver, pourraient être observées concernant les résultats au baccalauréat et les parcours post-baccalauréat selon l'origine des élèves : il n'est pas dit que le baccalauréat s'obtienne tout à fait avec les mêmes critères dans les lieux de grandes difficultés scolaires et dans les autres ; les jurys peuvent y être plus indulgents, y prendre davantage en compte les commentaires encourageants des livrets scolaires des candidats ; et le taux d'échec en post-baccalauréat pour un nombre important d'étudiants de première

année pourrait être mis en regard d'une carence d'enseignement dans les établissements des quartiers défavorisés.

« Il n'y a pas d'apprentissages possibles sans le développement d'un environnement scolaire apaisé et propice, il n'y a pas de climat durablement porteur si les apprentissages ne se font pas, et si les élèves ont le sentiment d'avoir été au bout du compte bernés. Si la paix scolaire a été obtenue par la baisse du niveau d'exigence et par une certaine forme de laxisme sur les évaluations des acquis scolaires (cf. les données sur le contrôle continu et les épreuves ponctuelles du diplôme national du brevet), tôt ou tard, les élèves se retrouvent devant des distorsions entre leur niveau théorique et leur niveau scolaire réel, qui leur coûteront très cher pour leur poursuite d'études ou pour leur insertion professionnelle. Il n'y a pas d'égalité des chances sans que les élèves aient pu bénéficier d'un enseignement de qualité équivalente. *C'est donc le lien entre les pratiques pédagogiques observées dans les classes de l'éducation prioritaire et les résultats qui en découlent qu'il nous faut analyser et diffuser.* » (Armand & Gille, 2006, p. 45).

Tout cela pose la question de savoir s'il est possible de parler clairement de ce qui se passe dans l'éducation prioritaire et du moyen de faire entendre ce constat d'une adaptation plus ou moins importante du curriculum commun attendu. On se heurte ici au poids du politique, car celui-ci attend de pouvoir dire que, là où il met des moyens, qui sont importants, les résultats sont obtenus, et si possible rapidement. Mais pèse aussi, à l'intérieur du système éducatif, le poids d'une certaine culture professionnelle ou syndicale, qui refuse les différenciations de référentiel horaire, de rémunération, de formation, entre enseignants en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. S'exerce aussi le poids des idéologies pédagogiques, concernant par exemple l'ouverture de la classe ou le partenariat, que nous avons jugés dans notre rapport excessifs, portant sur des actions émiettées, souvent grevées par d'importants malentendus, pouvant conduire à la perte ou à la minoration de la classe comme lieu d'enseignement, peu évalués et, quand ils le sont, aboutissant à des résultats pour le moins incertains. On pourrait aussi évoquer le recours – constant depuis deux ans – à l'individualisation comme réponse à toutes les difficultés des élèves, slogan à la mode à propos duquel j'ai eu plusieurs fois l'occasion de dire qu'il pouvait être un slogan dangereux, conduisant à restreindre de façon dommageable les moments d'échange collectif qui permettent de discuter de ce qui est à faire et de ce qu'il faut apprendre, ou les moments de synthèse collective après la réalisation

des tâches individuelles, au profit d'une individualisation et d'une parcellisation maximales des modalités d'enseignement et d'aide aux élèves. Pèse enfin notre tradition scolaire, qui découvre la « culture du résultat » et se heurte à de vraies difficultés d'évaluation : on ne court pas le risque de dire à un enseignant dans un établissement défavorisé que son cours n'est pas bon, parce que notre tradition associe évaluation de l'enseignement et évaluation de la personne qui enseigne. Plusieurs rapports d'inspection générale ont critiqué le fait que l'entretien, après l'inspection, ne porte pas sur les acquis des élèves et analyse le contenu d'un cours sans référence au contexte de l'établissement, aux objectifs de l'enseignant, aux résultats obtenus. Tous ces facteurs concourent à l'illusion qu'il y aurait en France un curriculum, au singulier, alors que nos constats et nos analyses convergent avec d'autres pour montrer que tel n'est pas le cas, particulièrement concernant l'éducation prioritaire.

De tels constats ne mettent pas en cause l'implication des enseignants ou des responsables d'établissement. Nous avons au contraire été frappés par l'engagement de la grande majorité des enseignants et des équipes de direction en ZEP. Cela n'était pas évident et on aurait pu s'attendre à ce que le militantisme des premières générations de la politique ZEP se soit perdu ou affaibli. Ce n'est pas ce que nous avons observé, et nous avons rencontré de jeunes, voire de très jeunes enseignants très engagés dans l'exercice de leur métier en ZEP et estimant que la prise en charge des élèves des milieux et des quartiers les plus défavorisés fait tout naturellement partie de ce métier. Ces jeunes enseignants, de même que bien de leurs collègues plus aguerris, continuent à enseigner dans des conditions éprouvantes et souvent difficiles, et à croire en l'éducabilité de leurs élèves. Mais si l'engagement de ces enseignants est avéré, leur isolement et leur manque de professionnalité le sont tout autant. Force nous a été de constater que les enseignants confrontés à ces conditions d'exercice étaient très insuffisamment outillés, soutenus et accompagnés de la part des IUFM ou des corps d'inspection, et fort peu informés des travaux de recherche qui pourraient leur être utiles. Domine le sentiment qu'on les laisse « se débrouiller » seuls avec leurs élèves et avec des programmes qu'ils ne parviennent pas à mettre en œuvre. Tout cela nous conduira à écrire qu'il est nécessaire de « promouvoir une nouvelle politique d'accompagnement pédagogique dans les territoires prioritaires ». Une telle politique requiert selon moi un gros travail de la part des corps d'inspection : aller plus fréquemment dans les classes et les établissements ; s'intéresser davantage, dans leurs visites de classes et leur travail d'évaluation,

aux acquis des élèves et à leur progression, ainsi qu'au travail des équipes et non des seuls individus ; proposer un accompagnement de proximité aux enseignants et aux équipes de ZEP... C'est pourquoi le groupe de travail transversal que nous avons créé au sein de l'inspection générale de l'Éducation nationale a été baptisé « Accompagnement de la réflexion didactique et pédagogique des corps d'inspection ».

« En zone d'éducation prioritaire, les maîtres reconnaissent souvent qu'« une fois mis au travail, les élèves ont des capacités comme les autres », mais, de manière trop fréquente, on observe une forme d'« effet Pygmalion à l'envers » : il y a sous-estimation des capacités d'apprentissage des élèves. La représentation que les maîtres se font des possibilités des élèves les conduit trop souvent à abaisser leur niveau d'exigence, qu'il s'agisse des savoirs visés, de la qualité formelle du travail écrit, des attentes en matière de mémorisation, etc. [...] Au collège comme à l'école primaire, les élèves de l'éducation prioritaire souffrent plus que tout autre de la pédagogie « invisible », c'est-à-dire cette manière de faire classe sans préciser quels sont les objectifs poursuivis dans la leçon, quels sont les savoirs et savoir-faire que l'élève doit maîtriser à la fin de la séance. Cette méthode ne permet pas aux élèves de voir précisément ce que l'on attend d'eux ; car ils ne possèdent pas d'habiletés particulières pour décoder les implicites dans le discours du professeur et pour anticiper ses attentes. Cette pédagogie invisible peut créer le désarroi chez les élèves et l'incompréhension de leur famille, peu susceptibles de donner par eux-mêmes du sens à des démarches dont la finalité cognitive et pédagogique n'est pas immédiate ; la nécessité de transparence de l'acte pédagogique, d'explication des objectifs et des attendus, enfin l'adhésion des élèves au but commun, sont un facteur essentiel de réussite de la stratégie du professeur. » (Armand & Gille, 2006, p. 75-77).

Vous disiez que votre rapport avait influencé les décisions qui ont été prises durant le temps même de votre travail. Pouvez-vous nous dire ce qu'il est advenu de vos recommandations et comment a évolué la situation depuis 2006 de votre point de vue ?

Avec la relance et la circulaire de 2006, la carte de l'éducation prioritaire ne s'est pas réduite (elle s'est même légèrement élargie), mais le ministère a tenté de diminuer son hétérogénéité en opérant une distinction entre trois niveaux de difficulté. Le premier niveau va donner lieu à la création d'environ deux cent cinquante réseaux ambition réussite, composés d'un collège et de ses écoles de secteur, et accueillant les élèves qui

sont confrontés aux difficultés scolaires et sociales les plus importantes. Ces RAR seront déterminés sur la base de critères nationaux d'ordre social (plus de 66 % de catégories socio-professionnelles défavorisées) et scolaires (retard et résultats des évaluations à l'entrée au collège), critères affinés au regard d'analyses académiques. Un deuxième niveau de difficulté concernait les écoles et établissements qui se caractérisent par une plus grande mixité sociale, mais destinés à rester dans le périmètre de l'éducation prioritaire, dans le cadre d'un réseau dit « de réussite scolaire » (RRS), et à recevoir les mêmes aides qu'auparavant. Un troisième niveau concernait des écoles et établissements qui connaissent moins de difficultés et étaient destinés à sortir progressivement de l'éducation prioritaire, ce qui ne s'est pas fait, ou de manière très marginale. Au final, on a donc eu une recomposition de l'éducation prioritaire selon deux niveaux de difficulté : les réseaux de réussite scolaire – environ les deux tiers des collèges et écoles ZEP – et les RAR, ces derniers étant appelés à s'intégrer dans le nouveau dispositif CLAIR, puis ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), lancé à la rentrée 2010 et devant être étendu à l'ensemble des collèges RAR à la rentrée 2011.

Alors que, jusque-là, les mesures organisationnelles avaient toujours primé sur les objectifs et les mesures pédagogiques, dans la mise en œuvre de l'éducation prioritaire, la création des RAR visait à inverser les priorités. En particulier la création, dès la rentrée 2006, de mille postes d'enseignants supplémentaires (dits professeurs référents) et de trois mille postes d'assistants pédagogiques, mais aussi le suivi et l'évaluation des politiques mises en place et l'accompagnement renforcé des équipes par les corps d'inspection, devaient permettre de promouvoir un renouvellement de l'action pédagogique dans le premier comme dans le second degrés.

Quel bilan de ces mesures votre travail ultérieur sur la mise en œuvre des RAR vous a-t-il permis d'établir ?

Le suivi et l'évaluation des RAR que nous avons pu faire depuis 2006 – visites de classes et d'établissements, participation aux séminaires et formations nationaux ou académiques – nous ont permis d'observer à la fois des effets positifs et des points d'achoppement ou de blocage. Parmi les points positifs, figure d'abord le fait que l'attention de tous les acteurs concernés s'est recentrée sur le cœur des problèmes et de la responsabilité de l'école et de ses acteurs, sur l'enseignement, sur la réflexion didactique et pédago-

gique, d'autant plus nécessaire que l'on enseigne à des élèves et en des territoires qui sont les plus en difficulté. La création de professeurs référents a tout d'abord permis plus d'échanges, une meilleure connaissance entre enseignants ou entre cycles, des possibilités plus grandes pour les enseignants du primaire ou du collège de travailler ensemble des notions ou contenus de programmes, pour élaborer des progressions communes, pour mieux comprendre ce sur quoi achoppent les élèves, voire pour intervenir dans d'autres classes ou dans un autre cycle que ceux dans lesquels ils exercent habituellement. Ces échanges semblent pouvoir contribuer non plus seulement à une cohérence horizontale des disciplines enseignées, mais aussi à une plus grande cohérence et une meilleure continuité pédagogiques verticales, du début à la fin de la scolarité obligatoire des élèves. La possibilité d'avoir plusieurs adultes présents dans une même classe a également aidé à dépasser la logique de remédiation dominante, selon laquelle on intervient *après* avoir constaté telle ou telle difficulté à partir d'un exercice d'évaluation, pour aider, reprendre, répéter, et à aller vers une démarche nouvelle et plus prometteuse, que l'on pourrait qualifier de démarche d'inclusion : intervenir *avant* parce qu'on connaît les acquisitions et les antécédents d'un élève et qu'on peut mieux prendre en compte ses besoins ; intervenir *pendant* parce que la présence de personnels supplémentaires le permet ; intervenir *après* pour consolider et accompagner quand c'est nécessaire. Le rôle de l'encadrement a été également important pour aller vers plus de continuité et de cohérence pédagogiques verticales, de la maternelle à la fin du collège. Les principaux de collège, les directeurs d'école, les inspecteurs du premier degré (inspecteurs de l'Éducation nationale, IEN), dont la compétence est générale et polyvalente, et ceux du second degré (inspecteurs pédagogiques régionaux, IPR), dont la compétence est disciplinaire, ont appris à mieux collaborer, à travailler avec les comités exécutifs des RAR et avec les professeurs référents. Tout cela a contribué à un certain décloisonnement entre disciplines : les professeurs référents intervenant auprès de leurs collègues, au-delà de leur seul domaine disciplinaire ; les IPR référents de RAR travaillant à l'échelle de l'ensemble du collège et non plus avec les seuls enseignants de leur discipline ; les enseignants du premier degré et les IEN contribuant à la réflexion disciplinaire de leurs collègues du secondaire, et inversement... Le recentrage sur la classe et l'enseignement a favorisé une meilleure compréhension des élèves, de leurs difficultés d'apprentissage et des comportements qui peuvent en résulter (décrochage, démotivation, violence...). Les réflexions et les

éléments de réponse concernant ces questions ont été orientés vers les processus et les obstacles propres à l'apprentissage, et moins du côté des conditions sociales dans lesquelles vivent les élèves ou des lacunes et des déficiences du parcours antérieur des élèves et des niveaux précédents d'enseignement. L'interrogation s'est ainsi plus portée sur l'école elle-même et ses modalités d'enseignement. Le rôle du langage d'élaboration et de la langue des opérations intellectuelles a été mieux pris en compte comme facteur essentiel de la réussite scolaire et de la poursuite de solides parcours de formation. Ces parcours de formation et le devenir des élèves au-delà du collège sont mieux connus, et les indicateurs d'accès et de réussite aux différents diplômes (brevet, CAP, BEP, baccalauréats des différentes filières) peuvent ainsi être intégrés à l'évaluation des projets et des contrats « ambition réussite ».

Le paysage n'est pas pour autant idyllique ni sans nuages. Ainsi, alors que la circulaire de mars 2006 créant les RAR faisait explicitement référence à l'article 34 de la loi d'orientation de 2005 (MEN, 2005), qui ouvre de larges possibilités d'expérimentations dans les écoles et établissements en matière d'organisation des classes, d'emploi du temps et de répartition horaire, de contenus et de méthodes d'enseignement, ou encore d'interventions, nous n'avons au final constaté que fort peu d'innovations. Les enseignants et les équipes ne vont pratiquement pas s'emparer des possibilités ouvertes par cet article 34. Sans doute parce que l'innovation ne se décrète pas, parce qu'elle requiert de l'expérience et parce qu'elle ne s'invente pas à partir de l'absence ou de l'insuffisance de mémoire professionnelle collective qui caractérise de très nombreuses ZEP : comment peut-on imaginer que c'est l'enseignant arrivant dans son établissement, découvrant souvent son métier, qui va, en même temps, penser qu'il peut jouer différemment sur les horaires ou les contenus d'enseignement ? Ce n'est évidemment pas possible sans un minimum de continuité des équipes ni sans un travail d'accompagnement qui permette de les outiller pour cela. De plus, le manque d'innovation est également le reflet des insuffisances de l'analyse pédagogique. Nous avons du mal à aller au-delà des indicateurs statistiques qui nous permettent de mesurer les résultats d'une école, d'un établissement ou d'un réseau, et de les comparer à d'autres, ou aux moyennes nationales, ou encore d'apprécier le degré de maîtrise d'une connaissance, d'une compétence ou d'une discipline par tel élève ou telle catégorie d'élèves, mais qui ne nous permettent pas (ou insuffisamment) d'identifier les obstacles et les questions sur lesquels butent les élèves dans leurs

apprentissages. Sans une analyse pédagogique plus aboutie, liée spécifiquement aux apprentissages, on a du mal à savoir précisément sur quoi il est nécessaire d'agir, à apprécier si les actions que l'on envisage ou que l'on a mises en place sont pertinentes, et encore plus à évaluer rigoureusement les résultats obtenus. Les constats et analyses que nous avons pu faire désignent les perspectives de travail qu'il est indispensable de développer pour progresser : le renouvellement de l'action pédagogique nécessaire dans les RAR (et ailleurs) doit pouvoir se fonder sur une analyse plus précise, plus fine, de la difficulté scolaire et des obstacles à l'apprentissage, pour élaborer des actions et des projets pertinents, et pour mettre en œuvre des indicateurs de réussite et des outils d'évaluation appropriés.

Justement, peut-on penser que la mise en place des professeurs référents et le travail que ceux-ci ont réalisé dans les RAR ont permis de progresser dans cette voie ? Cette innovation participe-t-elle à l'émergence d'une nouvelle profession ou d'une nouvelle professionnalité ?

La création de cette fonction de professeur référent était une manière de rompre avec le type de réponse coutumière de l'institution Éducation nationale, qui est de répondre aux problèmes rencontrés par les enseignants en termes indemnitaires, alors que les enseignants de ZEP ne réclamaient pas d'être payés plus, mais de pouvoir travailler autrement. C'était également un pas vers une évolution de la conception du métier enseignant qui ne se définisse plus seulement en termes de nombre d'heures en présence des élèves, ou, dans le secondaire, à partir de la seule discipline universitaire dans laquelle on a été formé.

Devant être recrutés sur profil et fonder leur action sur une fiche de poste et une lettre de mission, les professeurs référents se sont vu attribuer une mission d'animation nouvelle visant à favoriser la réflexion pédagogique et à améliorer la professionnalité de l'ensemble des enseignants de RAR. Les enquêtes sur lesquelles repose le bilan des RAR publié en juin 2010 ont montré qu'ils étaient pour 65 % d'entre eux professeurs de collège, et que près de 75 % avaient conservé la charge d'une classe, en plus de leur fonction d'animation (Bensa, Le Breton & Stievenart, 2010). Après les difficultés de mise en œuvre, leur légitimité s'est assez rapidement construite sur cette double mission : enseigner en classe « ordinaire » et missions au service du réseau. Leurs actions ont été multiples mais on peut les regrouper selon quelques grandes directions : d'une part, celle qui vise à favoriser les échanges et la conti-

nuité pédagogique entre degrés, entre école et collège en particulier mais aussi entre collège et lycée ; d'autre part, celle qui vise à établir un diagnostic mieux étayé de la difficulté scolaire et une meilleure prise en charge de celle-ci au profit d'une personnalisation des parcours d'apprentissage ; enfin, la conduite de projets ou d'expérimentations et la pratique de co-intervention dans les classes. Les professeurs référents ont donc acquis progressivement une professionnalité évidente dans l'animation du travail collectif et dans l'analyse des pratiques ; celle-ci est devenue un geste de métier pour eux et elle est de mieux en mieux acceptée sur les terrains, les professeurs référents ou les secrétaires de RAR allant de plus en plus dans les classes pour offrir aux collègues la possibilité de profiter d'une aide ou d'un simple regard extérieur. Ils ont aussi contribué à une réflexion plus pertinente et une meilleure prise en charge de la question de l'évaluation comme outil de réflexion et de pilotage pédagogiques. Tout cela a contribué à l'enrichissement de la formation et du travail des enseignants de RAR, au-delà de la tentation de les penser dans les seuls termes, très en vogue mais trop étroits, de la gestion de classe. Il y a là, de mon point de vue, les germes, les éléments d'une nouvelle professionnalité.

Mais cette évolution n'est pas sans problèmes. On a pu souligner un risque de déséquilibre du pilotage et de l'action des RAR au profit du collège, face auquel il faut veiller à ne pas perdre l'expertise du premier degré en matière d'analyse des difficultés et d'innovation pédagogique. Par ailleurs, les professeurs référents, quand ils ont été inspectés, l'ont été à 90 % sur leur activité traditionnelle, dans leur classe, et très peu dans leurs missions spécifiques, ce qui atteste la difficulté de l'institution, et donc des corps d'inspection, à reconnaître ces éléments de nouvelle professionnalité. Mais la tension entre activité ordinaire d'enseignant d'une discipline et missions spécifiques est également ressentie par les professeurs référents qui ont été nombreux à dire que, s'ils avaient développé de réelles compétences d'animation auprès de l'ensemble des collègues du RAR, sur des thématiques transversales, ils faisaient en revanche profil bas dans leur équipe disciplinaire de professeurs de français, d'histoire ou de mathématiques, voire s'entendaient dire par les collègues de leur discipline qu'ils n'étaient pas professeurs référents de cette discipline, ce qui atteste des difficultés à conjuguer réflexion didactique transversale, interdisciplinaire, et réflexion didactique disciplinaire. Dernier risque observé, celui que la fonction de professeur référent devienne implicitement ou soit perçue comme une sorte d'échelon hiérarchique sup-

plémentaire, ou de courroie de transmission entre l'équipe de direction et les collègues.

Risque accru, peut-être, par le remplacement, avec la mise en place du dispositif CLAIR puis ECLAIR, de la fonction de professeur référent par celle de préfet des études. Même si les professeurs référents ont été invités à candidater pour être préfets des études, ce qui n'est pas seulement un changement d'appellation a inquiété car les termes choisis ont un sens et une histoire. Pourquoi ne pas conserver l'appellation en parlant de professeurs référents des ECLAIR ? J'ai eu l'occasion de dire que l'on pouvait déceler trois risques dans les choix qui ont été alors opérés : la disparition ou la minoration du premier degré ; la disparition du terme essentiel de professeur ; la transformation du professeur référent en échelon intermédiaire entre l'équipe de direction et les professeurs. De fait, le contenu des lettres de mission – quand il y en a – est notablement différent, et la mise en œuvre du programme CLAIR a fait que, par rapport aux missions précédemment confiées aux ex-professeurs référents, celles que ce programme confie aux préfets des études ont été orientées vers les missions assumées par les conseillers principaux d'éducation (CPE). Et l'on constate d'ailleurs que beaucoup de CPE ont été candidats à ces nouvelles fonctions qui comportent désormais une double mission d'animation pédagogique et de vie scolaire. D'où le risque que l'on s'éloigne de nouveau du cœur de la classe en renforçant les logiques d'externalisation, hors de la classe, voire hors des établissements, du traitement de la difficulté scolaire.

Pour conclure, quelles pistes vous sembleraient devoir être développées concernant l'éducation prioritaire ou, plus largement, la lutte contre les inégalités scolaires ?

On pourrait définir trois voies pour répondre à votre question. La première viserait à faire bouger les parcours de formation dans leur organisation, en agissant sur la définition des volumes horaires et l'organisation du temps d'enseignement. Des évolutions en ce sens sont en cours dans la double réforme de la voie professionnelle et de la voie générale du lycée, avec la création de l'accompagnement personnalisé et des enseignements d'exploration dans les filières générales et technologiques. Il s'agit de prendre en considération que ce n'est pas la prescription égalitaire qui garantit la justice scolaire, et d'organiser l'enseignement en fonction des besoins de formation des élèves et non plus essentiellement en fonction des emplois du temps ou des obligations horaires des enseignants. La deu-

xième viserait à faire bouger les parcours de formation dans leur contenu. Les enseignants, particulièrement dans l'éducation prioritaire, se disent souvent débordés par les programmes. Cela interroge bien sûr ces derniers et leurs évolutions. Mais il vaut également la peine de poser la question du moyen permettant d'atteindre les objectifs de formation, en traitant différemment les programmes en fonction des caractéristiques des élèves et des classes qui ne sont pas en connivence culturelle avec les exigences et les attentes de l'école. Pour prendre quelques exemples concernant le domaine qui est le mien, l'enseignement du français, une lecture critique des séries télévisées que regardent les élèves ou un appui sur la littérature de jeunesse (souvent renvoyée hors du temps scolaire) pourraient être de nature à permettre de construire des progressions entre les pratiques des élèves et les objectifs visés à l'école. Or, on peut penser que, au nom de l'objectif d'une culture partagée ou d'un égal accès de tous les élèves aux œuvres du patrimoine, le choix des œuvres que l'on propose aux élèves de lire ne tient guère compte des difficultés et des habitudes de lecture des élèves défavorisés, ce qui est à mon sens le cas du programme de français de 2008 (sur cette question, voir Armand, 2011). De même serait-il nécessaire de prendre en considération, bien plus qu'on ne le fait, que ces élèves ont besoin d'écrire beaucoup plus fréquemment, avec des supports et dans des situations beaucoup plus variés que ce que l'école propose ordinairement, qu'ils ont besoin de plus d'écriture de travail et de moins d'écriture de restitution ou de validation. Là encore, la prescription égalitaire ne

garantit pas la justice, et il y a là une réflexion difficile, mais incontournable, si l'on veut que l'école s'adresse à tous les élèves, réflexion que les corps d'inspection devraient pouvoir mieux outiller et accompagner. La troisième voie viserait à faire bouger les parcours de formation dans leur validation. La culture de l'évaluation est peu partagée en RAR ou dans l'éducation prioritaire, alors qu'elle y est sans doute plus nécessaire qu'ailleurs. Il faut mieux évaluer les projets, les innovations et les résultats des dispositifs, mais aussi pouvoir mieux se servir de l'évaluation des acquis et des difficultés d'apprentissage des élèves comme levier essentiel de la réflexion pédagogique. Je crois fondamentalement que la réflexion sur les compétences a commencé et va continuer à faire bouger vraiment les choses. Il ne faudrait pas, pour autant, que la coexistence du brevet des collèges et du socle commun de connaissances et de compétences mène, au travers d'une double évaluation, à une différenciation des objectifs et des curriculums conduisant à viser le brevet pour les bons élèves et à faire de la validation du socle commun une ambition réduite, voire un lot de consolation, pour les élèves en voie d'échec.

Ces trois voies de réflexion qu'il me semble indispensable de développer permettraient au final de faire bouger les critères de réussite des parcours de formation, ce qui supposerait pour l'école et pour la société tout entière une réflexion sur elles-mêmes.

Entretien réalisé le 2 septembre 2011

Propos recueillis et mis en forme

par Jean-Yves Rochex, transcrits par Évelyne Mariani

NOTE

- 1 Il existe, concernant l'Éducation nationale en France, deux inspections générales : l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) qui s'occupe prioritairement des contenus d'ensei-

gnement, et l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR), qui s'occupe prioritairement des questions d'organisation de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

ARMAND A. (2011). « Ce français qui exclut ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 489, p. 11-12.

ARMAND A. & GILLE B. (dir.) (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport IGEN et IGAENR n° 2006-076 au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

ARMAND A. & GILLE B. (2007). *Le suivi des réseaux ambition réussite – Année 2006-2007*. Rapport IGEN-IGAENR [non publié].

ARMAND A. & HOUCROT A. (2009). *L'animation pédagogique des réseaux ambition réussite*. Rapport IGEN [non publié].

BENSA F., LE BRETON J. & STIEVENART A. (2010). *Bilan national des réseaux « ambition réussite »*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2005). « Orientation et programme pour l'avenir de l'école ». Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2009). *Rapport annuel des inspections générales 2009*. Paris : La Documentation française.

MOISAN C. & SIMON J. (1996). *Aménagement de la carte des zones d'éducation prioritaires*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale [non publié].

MOISAN C. & SIMON J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Rapport IGEN et IGAEN au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française.