



Section académique de Lille



Quels leviers pour améliorer l'efficacité de l'éducation prioritaire ?

(commentaires de quelques éléments du document de synthèse)

► Des établissements plus « efficaces » ?

1 : une promotion du management.

-le rapport ministériel donne un poids important au « leadership » du chef d'établissement (« pilotage », « chef d'établissement bienveillant »), comme si c'était une clé importante pour améliorer « l'efficacité » des établissements ;

-on promeut également un « travail d'équipe formalisé », des « organisations adaptées », donc une organisation plus contraignante sur les enseignants, invités à se penser comme « agissant pour leur établissement » ;

-on prône la « contractualisation avec les établissements » et « des outils de pilotage mieux formalisés et mieux utilisés », donc le pilotage par les objectifs chiffrés et les contrats d'objectifs.

Réponses :

Les équipes attendent en effet de la « bienveillance » des chefs d'établissement, c'est-à-dire qu'on leur fasse confiance, qu'on les laisse faire leur métier, et en même temps qu'on les soutienne dans leurs éventuelles difficultés avec les élèves.

-L'EP est peut-être encore plus soumise que les autres établissements à la remise en cause de l'évidence de l'autorité pédagogique ; les profs y sont peut-être plus souvent qu'ailleurs « obligés de se justifier » face à des élèves pour qui les règles scolaires ne sont pas nécessairement acceptées. Face à ces situations épuisantes (même pour les enseignants « motivés »), **les équipes attendent que les chefs d'établissement soient fermes sur le respect des règles et de l'autorité par les élèves**. Il ne s'agit pas de « rétablir l'ordre » d'un « âge d'or » illusoire, mais d'assurer un « climat » serein où l'enseignant puisse se concentrer sur « l'exposition au savoir » (et non sur la discipline), gage « d'efficacité » selon la plupart des enquêtes sur « l'effet-maître ». Trop de chefs d'établissement semblent réticents à jouer ce rôle de fermeté.

-la « formalisation du travail d'équipe » peut facilement aboutir à l'immixtion du chef d'établissement dans les pratiques pédagogiques des enseignants : là encore, ce dont ont besoin les enseignants, ce n'est pas qu'on leur dise ce qu'ils doivent faire, c'est qu'on leur fasse confiance, et qu'on essaie de mettre en œuvre un « climat » dans lequel ils puissent bien faire leur métier.

-enfin, la « contractualisation » passe à coup sûr par des « contrats d'objectifs », avec des « chiffres à atteindre ». Cela fait peser une pression forte sur le chef d'établissement, qui lui-même reporte cette pression, et cette culpabilisation, sur les enseignants. **La contractualisation, par définition, tue la « bienveillance » que l'on vante, et la confiance que les équipes attendent.**

2 : l'idéologie de la « solution locale aux problèmes locaux ».

-insistance sur les « partenaires » locaux (quartier, commune, conseil général) ;

-les objectifs pédagogiques doivent être « déterminés par les équipes à partir de l'observation du travail et des comportements des élèves » ;

-il faut « disposer de marges de manœuvres en fonction des besoins des élèves » ;

-il faut « des efforts locaux pour attirer » les enseignants ;

Réponses :

On retrouve ici l'idéologie, née avec les ZEP mais dont il faut se débarrasser pour de bon, que c'est « localement », par la « mobilisation des équipes et des partenaires », que l'on trouve des « solutions » aux problèmes « spécifiques » des élèves de tel ou tel établissement...

-les « problèmes » des élèves, qu'ils soient « sociaux » ou « scolaires », sont les mêmes partout, en particulier dans l'EP. L'EP a été créée pour des « zones » où les mêmes problèmes sociaux, susceptibles d'influencer la scolarité des élèves, se rencontraient (concentration de populations pauvres, peu diplômées, économiquement précaires, etc.) ; les « difficultés scolaires » des enfants de classes populaires (difficulté à s'approprier les exigences de la « culture écrite ») sont les mêmes à Brest et à Strasbourg, à Perpignan et à Lille, parce que les mécanismes sociaux qui en sont responsables sont les mêmes partout ;

-les « problèmes de comportements » que l'on peut rencontrer dans les établissements sont les mêmes partout ; la simple consultation des fiches de recrutement de la 1ère année des Eclair le montrait : partout les chefs d'établissement décrivaient les mêmes phénomènes. Les travaux sociologiques qui étudient des établissements décrivent, eux aussi, toujours les mêmes phénomènes.

=> il n'y a donc pas de « problème spécifique, purement local », pour lequel chaque équipe devrait se mobiliser localement. Les problèmes rencontrés dans l'EP sont les mêmes partout.

-les équipes pédagogiques locales ne sont pas en mesure de trouver des solutions locales pour des problèmes dont les causes sont très larges et profondes : hausse de la ségrégation urbaine, fuite des familles de classes moyennes qui n'ont plus confiance, assouplissement de la carte scolaire qui facilite les fuites et dégrade encore plus la confiance, etc. En exigeant une « mobilisation locale pour trouver des solutions », on ne fait que culpabiliser les équipes, leur mettre la pression, alors qu'elles n'ont aucune prise sur les phénomènes dont elles subissent les conséquences (voir texte annexe 1)



-l'incitation à définir des « projets locaux », des « politiques d'établissement », a renforcé les inégalités de traitement entre établissements, au détriment des établissements accueillant les élèves de classes populaires (voir texte annexe 2)

⇒ Il faut donc d'abord **rétablir la primauté du national sur le local** (et pas pour « fixer des objectifs à atteindre », mais pour mener des politiques qui réduisent les sources des problèmes qui se cristallisent dans les établissements) ; plutôt que de profiter de l'EP pour promouvoir une dérégulation des horaires, il faut revenir à la philosophie initiale de l'EP, à savoir « donner plus à ceux qui ont moins », et donc prévoir des moyens pour que les élèves aient davantage d'heures de cours que le « droit commun » (car « l'exposition au savoir » est la source essentielle de « l'efficacité pédagogique ») - c'est la seule « variation locale définie nationalement » qui soit acceptable.

► **qu'est-ce qui rend les établissements plus ou moins « efficaces » ?**

Le document de synthèse, le cadrage de ces « assises de l'EP », reprend les travaux des années 90 sur « l'effet établissement », mais oublie les résultats de travaux plus récents.

Marie Duru-Bellat (qu'on ne peut soupçonner d'être favorable au Snes – sociologue qui a fortement inspiré les politiques scolaires de « délégation au local ») a montré, dès 2003, que le principal facteur « d'efficacité » des établissements, c'est en réalité la « tonalité sociale et scolaire » de son public. Autrement dit, les établissements « efficaces », ceux qui font mieux progresser les élèves, sont ceux qui ont un public hétérogène mais « tiré vers le haut » par une forte présence d'élèves de catégories supérieures et/ou aux bons résultats scolaires. Autrement dit, **c'est la composition sociale et scolaire de l'établissement qui rend possibles (ou impossibles) les pratiques pédagogiques les plus efficaces** (notamment l'intensité de l'exposition aux savoirs).

Référence : M. Duru-Bellat, « les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition sociale de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°16, 2003

Or les établissements de l'Education prioritaire, qui ont pu être relativement hétérogènes pour nombre d'entre eux pendant un certain temps, ont fait les frais des pratiques d'évitement des familles, renforcées par l'assouplissement de la carte scolaire. **La fuite des élèves de classes moyennes, et des meilleurs élèves des classes populaires, a renforcé l'homogénéité sociale et scolaire des établissements les plus évités, rendant toujours plus difficile la mise en place des pratiques les plus « efficaces »**. Comment peut-on alors demander aux équipes de « se mobiliser », alors même que les politiques scolaires rendent les résultats de cette mobilisation de plus en plus incertains ?

Annexe 1

Mais il y a un autre changement profond dans les années 80, à savoir le renversement qui a lieu dans l'opposition entre le local et le national : est-ce qu'on veut essayer d'unifier, d'avoir un collège qui soit le même pour tous, ou est-ce qu'au contraire on prône la différenciation des collèges ? C'est le changement qui a été opéré à partir des années 80 : on a abandonné cette perspective où le national essaie de garantir à tous l'accès à des conditions d'enseignement qui soient relativement proches. Dans la nouvelle répartition des rôles, le national définit les objectifs (par exemple « 80% d'une classe d'âge au bac », etc.), mais il délègue au local le fait de trouver des solutions pour les atteindre. Ce qui a été amorcé avec les ZEP, avec de bonnes raisons évidemment – il semblait légitime de chercher des modes de compensation des inégalités flagrantes entre quartiers et entre écoles – c'est la mise en avant de la nécessité d'une « mobilisation locale », un travail d'équipe dans les établissements et un travail en partenariat, pour trouver des solutions ajustées aux problèmes locaux.

Ce mouvement vers le local aurait pu fonctionner au niveau des ZEP si celles-ci avaient été suffisamment soutenues, en termes de moyens, de formation, d'accompagnement des équipes. Mais très vite la politique ZEP a été plus ou moins laissée à elle-même, les moyens prévus n'ont pas suffi, les équipes locales ont eu bien du mal à avoir les résultats attendus en termes de réduction de l'échec scolaire. De plus, ce mouvement vers la territorialisation des politiques publiques a été généralisé ensuite, avec la loi de 89 et la mise en avant des « projets d'école » et des « projets d'établissement » – avec l'argument de pseudo-bon sens selon lequel « ce sont les gens du terrain qui connaissent le mieux le contexte et qui sont donc les mieux placés pour trouver des solutions ». Et quand on voit des collèges avec plus de 70% des élèves qui ont moins de 5 de moyenne au DNB, on comprend qu'il y a un problème dans le fait de faire reposer les « solutions » sur le local seul. C'est donc la nouvelle répartition : les objectifs sont définis par le national, et c'est aux équipes locales de se débrouiller pour trouver des solutions.

Depuis, de nombreuses recherches ont mis en évidence à quel point il y a des territoires où les équipes locales n'ont pas du tout les moyens de résoudre tel ou tel problème, et ce n'est pas une question de telle ou telle équipe : ce sont des contextes qui rendent le travail beaucoup plus difficile à certains endroits qu'à d'autres, parfois dans le même département.

*Mais ce tournant des années 80 a été un virage à 180° : jusque là on mettait en avant le national qui prétendait réussir l'unification des collèges, et l'échec de cette politique telle qu'elle a été menée a conduit d'un seul coup à renverser la perspective et à dire « c'est au local de trouver les solutions ». **Il faut absolument pouvoir rejeter aujourd'hui ce discours**, avec des arguments fondés à la fois sur l'expérience des professionnels et sur tout un ensemble de travaux de recherche qui montrent que ça ne marche pas comme ça, et qu'il faut absolument revoir l'articulation entre les dynamiques locales et les politiques nationales et académiques.*

S. Broccolichi, chercheur en sociologie de l'éducation, université d'Artois, stage SNES 2011.

Annexe 2

*G. Combaz, *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*, 2007.

Hypothèse : l'affaiblissement du rôle joué par l'État central entraîne une accentuation des différences entre établissements, qui peuvent renforcer la fabrication des inégalités sociales par l'école.

L'auteur analyse des « projets d'action éducative » (projets spécifiques liés à chaque établissement, pour s'adapter à la spécificité des élèves). On voit assez bien un lien entre les objectifs et thèmes des PAE et la composition sociale du collège.

Objectifs :

-production « intellectuelle » : ces PAE ne concernent qu'une minorité d'établissements à recrutement modeste ou très modeste (il s'agit de centrer le PAE sur l'acquisition de savoirs scolaires dans un autre cadre que le cours).

-production « matérielle » : ils concernent la majorité des établissements à recrutement populaire, où on veut centrer sur le « concret » (anticiper l'avenir de ces élèves ? répondre à leur demande ?). En tout état de cause, ces PAE ne se centrent pas sur les savoirs disciplinaires.

-production « artistique » : collèges à recrutement social élevé.

Ceci aboutit à un creusement des écarts entre collèges, car tous les types de production ne correspondent pas à la même valorisation par le système scolaire (étant plus ou moins proches de la culture légitime). Dans les collèges au recrutement populaire, les « projets locaux » s'éloignent des pratiques « scolaires », qui pourraient avoir une efficacité dans les apprentissages.

Thèmes : dans les collèges à recrutement populaire, on retrouve un triple souci :

-être proche de la réalité des élèves, faire « concret »

-sensibiliser au fonctionnement de l'entreprise et du monde du travail

-insister sur la qualité des relations humaines (socialisation plus qu'enseignement)

=> ces PAE privent les élèves d'apports en savoir et en culture qui peuvent être très importants dans la carrière, la réussite scolaire.

-autre exemple : analyse des « parcours pédagogiques diversifiés »

*même logique que les PAE, mais il s'agit de *modifier localement la répartition des horaires des enseignements obligatoires, pour s'adapter aux élèves et se centrer sur leurs besoins spécifiques*. Mise en place d'actions spécifiques financées par un jeu sur les horaires : pédagogie du « détour » pour « donner du sens à la formation ».

*résultats :

-dans les collèges favorisés, le dispositif est utilisé pour mettre en place un supplément de maths, de physique, de SVT (logique de parcours d'excellence).

-dans les collèges défavorisés, on trouve des actions centrées sur le concret, le ludique, ce qui peut renforcer le rapport au savoir « concret » des classes populaires, et des actions sportives pour favoriser une « vie saine » et des dimensions socialisatrices (sport collectif) ; dans les collèges favorisés, le sport éventuel est tourné vers la montagne, la pleine nature, et le reste des PPD consiste à donner des compléments de cours d'histoire, d'éducation critique aux médias, etc.

→ La logique d'autonomie des établissements et d'adaptation locale creuse les écarts de contenu dispensé entre établissements en fonction de la composition sociale de leur public.

