

Dans quelle mesure le dispositif contribue-t-il à la mise en œuvre des orientations des axes 1 et 2 de l'Education prioritaire

Marc BABLET, chef du bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement – DGESCO B3-2

Le comité de suivi a permis de rassembler des acteurs, des experts et d'avoir un regard pluriel autour de ce dispositif en lien avec le référentiel de l'Education prioritaire.

1. Le référentiel de l'Education prioritaire**a. D'où vient-il ?**

L'idée était de **rassembler les orientations souhaitables pour l'amélioration des résultats scolaires notamment en milieu populaire** : réduire de 10% les écarts de réussite entre l'Education prioritaire et hors Education prioritaire à la fin du CM2 alors que l'on sait que l'on ait à plus de 20% en math et un peu moins de 20% en français. Donc le référentiel a été élaboré en s'appuyant sur beaucoup de données de recherche. Les groupes de travail se sont saisi des travaux de la recherche, des rapports des IG et de leurs propres connaissances pratiques parce que les experts sont d'abord ceux du terrain, de la classe sans oublier les intermédiaires. Paru en janvier 2014, il a été ensuite annexé à la circulaire de juin 2014 de l'Education prioritaire. Volontairement, le référentiel n'est pas un texte injonctif, ce n'est pas une circulaire mais un document de travail, un support pour la réflexion pédagogique. Il présente une grande cohérence de pensée avec les programmes, le socle et l'ensemble de la refondation de l'Ecole.

Le référentiel est un outil systémique parce que les travaux de recherche montrent qu'il n'y a pas une composante de la réussite scolaire mais un ensemble de composantes. Parce que c'est multifactoriel, le référentiel prétend traiter, sur les 6 entrées, l'apport de ce que l'on sait des facteurs de la réussite. Il faut travailler sur les différents facteurs en faisant très attention à une chose : nous sommes des victimes, comme la société toute entière, à certains moments, on met en avant la solution miracle. Donc attention au gourou de la solution parfaite. Il faut que nous exercions en permanence notre esprit critique vis-à-vis du dispositif miracle. Par exemple, le dispositif « Plus de maitres que de classes » n'est pas un dispositif miracle mais parce qu'il ne l'est pas, il faut faire ce travail d'évaluation tel qu'il est conçu. Les travaux du comité de suivi ont montré clairement un certain nombre de conditions d'efficacité du dispositif. Dans son dernier rapport, il rappelle par exemple qu'il faut travailler sur la constitution des groupes d'élèves, sur la nature et l'organisation des activités, sur la manière dont sont comprises la difficulté des élèves, dont sont donnés les feedback lors du travail, dont les deux enseignants travaillent ou pas ensemble... autant de chose qui ont une incidence quant à l'efficacité du dispositif. Donc tout ce qu'on peut espérer c'est que parce que nous serons les veilleurs de la complexité et de la systématité, on a des chances que ce dispositif, comme tous les autres, réussissent. Il ne réussira pas par lui-même mais par la vigilance à en faire un dispositif efficace d'où l'importance des évaluations qui vous aident à faire un dispositif efficace. Il faut veiller à la manière dont les procédures de travail sont mises

en œuvre, discuter les procédures, partager la réflexion sur les procédures. L'Éducation prioritaire c'est comme le dispositif « Plus de maitres que de classes », c'est parce que nous veillons, nous avançons, nous l'accompagnons que nous pouvons espérer produire des effets.

En revanche, si nous savons qu'il n'y a pas de dispositif miracle, nous savons qu'il y a des choses qui ne marchent pas. La recherche le dit assez clairement sur un certain nombre de procédures de travail : par exemple le référentiel dit clairement que les classes homogènes d'élèves en difficulté ne marchent pas. C'est contre-intuitif pour les enseignants.

b. Le sens des orientations du référentiel

Le référentiel est un outil d'étayage des pratiques : le sens des orientations du référentiel c'est de se mettre au travail autour, de mettre en relation les différentes entrées, d'essayer de constituer des pratiques cohérentes. Finalement, il est applicable partout. Jean-Paul DELAHAYE le rappelle dans son rapport sur la grande pauvreté. Il est quand même conçu pour les quartiers populaires dans lesquels on a une concentration d'élèves dont les habitudes familiales ne sont pas forcément parfaitement comprises, en phase avec les habitudes de l'école. Fondamentalement, il a été dans cet esprit orienté vers la prévention. Le référentiel n'encourage pas les procédures de remédiation. Il ne dit pas qu'elles sont inutiles mais il insiste sur le fait que si on veut travailler avec des petits groupes d'élèves, le référentiel dit qu'il est préférable que ce soit de petits groupes hétérogènes et provisoires. Il plaide surtout pour un travail en amont, c'est-à-dire de prévention dans la classe, avec le groupe et il repose sur la dynamique du groupe classe, en fonction de ce que l'on sait des difficultés des élèves, de l'efficacité des manières d'enseigner, de la préparation de l'enseignement. **Il faut plutôt développer la prévention que travailler la remédiation.** De ce point de vue-là, il y a eu dans la presse de très mauvaises interprétations du dispositif « Plus de maitres que de classes ». Ce n'est surtout pas un dispositif pour les élèves en difficulté. **C'est pour tous les élèves de la classe.** Donc accompagner le développement des élèves c'est mieux que réparer nos erreurs.

En même temps, il faut aussi mettre l'accent, et c'est un des points forts du comité de suivi, sur la façon dont on conçoit l'enseignement, **permettre l'amélioration des pratiques**, une cohérence entre la façon dont on prépare l'enseignement de toute la classe et l'idée qu'on le développe pour l'améliorer. **On se met dans une posture d'amélioration.** Qu'est-ce qui nous intéresse ? Il y a plein de mots autour de tout ça : innovation, changement... L'innovation ne garantit pas l'efficacité, le changement non plus. En revanche avec l'amélioration il y a plus de chance. Cela va supposer de changer un peu mais toutes les personnes qui ont travaillées sur la conduite du changement savent que cela ne va pas comme ça. Il ne suffit pas de dire. C'est par un travail patient dans la durée et avec une cohérence qu'on y arrive.

Du coup, **le référentiel propose des pratiques éprouvées** qui permettent l'amélioration des résultats des élèves sous réserve que ces procédures de travail soient appropriées, travaillées, discutées, mise en œuvre dans un bon esprit.

Actuellement, il y a un **développement assez fort de la formation professionnelle des enseignants**. On part de tellement loin et il y a tant à faire sur ce sujet. Il faut former les équipes.

c. 3 orientations sur le dispositif « Plus de maitres que de classes »

- enseigner plus explicitement :

- ce n'est pas mettre en œuvre l'enseignement direct façon canadienne, toujours la même démarche quel que soit l'objectif visé,
- c'est prendre en compte le fait que **nos élèves ne comprennent pas toujours ce qui leur est demandé, que les tâches qui leur sont données le sont pour développer leur activité intellectuelle**. Elles sont données pour ça et pas seulement pour s'acquitter des tâches. Une des difficultés en Education prioritaire : les élèves adorent aller vite pour finir l'exercice mais qu'a-t-on appris ? L'idée est que enseigner plus explicitement c'est **travailler le rapport entre les tâches et les apprentissages intellectuelles**. La tâche n'est pas une occupation, elle n'est pas la répétition de quelque chose de connu, la tâche c'est une confrontation avec une activité intellectuelle qui va enrichir la personne, la faire grandir. Donc enseigner plus explicitement, c'est s'assurer qu'il n'y ait pas de malentendu cognitif dans le sens des tâches. C'est veiller à la bonne compréhension de l'activité et c'est développer un enseignement qui a le souci d'être clair et accessible véritablement à tous les élèves, en s'assurant de la compréhension de tous les élèves. Cela suppose sans aucun doute chez l'enseignant (et c'est très difficile pour les jeunes enseignants) de **se mettre davantage en posture d'observation**. Plus on les aidera à se mettre en posture d'observation et plus on a des chances à les aider à enseigner plus explicitement parce que se mettre en posture d'observation c'est **se mettre en posture de repérer les obstacles, de donner des étayages adaptés**. Cela suppose aussi de développer des pratiques d'étayage au cours des tâches. Ce sont des postures du quotidien, un geste professionnel qui est le plus difficile à travailler. Pour cela, le dispositif « Plus de maitres que de classes » est une grande chance parce que lorsque 2 enseignants observent les mêmes réalités, le regard s'enrichit. Cela devient de fait une stratégie de formation.

→ Dossier « Enseigner plus explicitement » de la DGESCO et dossiers de l'IFE (http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/?page_id=2468)

- l'évaluation des élèves conduite avec bienveillance qui repose sur des objectifs exigeants :

- à partir du moment où on est dans le cadre d'un enseignement plus explicite, on est forcément aussi dans le cadre de la bienveillance. Pour autant, quand on utilise le mot **bienveillance**, il y a un risque : celui d'en avoir une mauvaise interprétation qui consisterait à dire d'aller vers la tolérance. Ce n'est pas cela la bienveillance. La bienveillance c'est vouloir que l'autre devienne meilleur, plus grand, plus humain et donc

- bienveillance ne va pas sans exigence. Pour nos élèves, la meilleure façon de les soutenir dans leurs apprentissages c'est la reconnaissance des progrès qu'ils obtiennent grâce au travail. Il ne faut pas qu'ils croient qu'ils obtiennent des progrès sans travailler. On doit reconnaître vraiment les progrès qu'ils obtiennent grâce au travail. C'est le principal moteur de la motivation. On lui demande des efforts exigeants et en même temps la bienveillance va consister à reconnaître, remercier, féliciter le travail réalisé,
- du coup, la **question centrale est celle de l'erreur** c'est-à-dire surtout ne pas mettre les élèves dans des tâches où on ne produirait pas d'erreur (c'est une tentation des enseignants en Education prioritaire). On va leur donner des tâches de bas niveau. On est sûr qu'ils n'apprennent rien. Les élèves sont contents parce qu'ils ont l'habitude, c'est facile. Exemple les homonymes travaillés du CE1 au collège. Il faut entrer dans l'analyse, la discussion autour de l'erreur. Il faut maintenir le niveau d'exigence, traiter l'erreur comme une information, un indice qui permet de réorienter le travail. L'évaluation utile pour les élèves c'est celle qui leur donne des feedback. Les travaux de John HATTIE disent que l'une des premières causes de l'efficacité de l'enseignement c'est la qualité et la quantité des feedback adressés aux élèves pendant qu'ils travaillent,
 - il faut veiller aussi à la question des **moments d'institutionnalisation des savoirs**. Il faut qu'on aide les élèves, en prenant le temps une fois que l'on a travaillé une question, à bien comprendre les savoirs scolaires, ce qu'ils ont réussi à gagner avec ce travail-là, ce qu'ils ont réussi à savoir qu'ils ne savaient pas avant. C'est ce moment de synthèse, d'institutionnalisation où finalement on va passer des tâches au savoir universel stabilisé. Ce moment est important dans le processus pédagogique,
- **les objectifs pédagogiques du travail en équipe sont bien déterminés** : rien n'est plus dé motivateur que les réunions qui ne servent à rien. Il est important que lorsqu'on travaille dans des logistiques collectives, on partage bien les attendus du travail collectif, qu'on soit bien au clair sur ce qu'on va faire ensemble, ce qu'on fait ensemble, qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, qu'on soit bien explicite finalement. C'est pour cela que nous insistons pour que dans « Plus de maîtres que de classes », il y ait à la fois, la co-préparation, le co-enseignement/la co-intervention, la co-évaluation parce qu'au moins là on sait ce que l'on fait ensemble. On a un objet de travail délimité et on a de l'échange professionnel. On détermine bien ce qu'on fait comme travail, on fait attention à ce que travailler en équipe ne soit pas une injonction. Une part de ce qu'on a à faire ensemble nécessite qu'on travaille ensemble. Ça appelle sans aucun doute une formation des directeurs d'école par rapport à la question de l'animation du collectif de travail. C'est leur travail quotidien, c'est en ça qu'ils font bouger les lignes des équipes. C'est parce qu'ils animent un collectif de travail sur des objets pédagogiques que les choses peuvent avancer. Ça ne se décrètent pas

mais toutes les études montrent que la coopération c'est mieux que la compétition.

2. La question de l'évaluation

Les résultats de l'enquête de la DEPP sont attendus avec impatience pour avancer. Si on veut que notre pédagogie soit centrée sur la prévention, on n'a pas besoin des évaluations qui procèdent comme des médicaments en présence d'une maladie. Les enfants de milieux populaires ne sont pas malades et les pratiques pédagogiques ne sont pas des médicaments.

Le rapport du CNESEO nous a un peu bousculé dans son message médiatique qui a fait le buzz. Personne ne va lire les 22 textes de chercheurs qui disent absolument pas ce qu'a dit le message médiatique. Ils disent même le contraire.

La proposition de la DEPP évite tous ces écueils et va nous aider.

J'attire l'attention sur le rapport des deux inspectrices générales Marie-Laure LEPETIT et Monique DUPUIS, *La mise en œuvre de l'année 2 de la refondation de l'Education prioritaire : suivi du volet pédagogique*, juillet 2016, disponible à l'adresse suivante (http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/05/1/2016-050_EP_volet_pedagogique_636051.pdf). C'est un rapport passionnant pour les pédagogues. Elles sont allées sur le terrain, dans les REP+ préfigureurs. Elles en ont tiré beaucoup d'éléments qui nous sont utiles dans le quotidien de notre travail avec des exemples très concrets d'actions conduites par les collègues dont on peut s'inspirer.

3 propositions qu'il est souhaitable de développer largement en Education prioritaire :

- les **observations croisées** entre professionnels : c'est un véritable temps de formation avec une grille d'observation. Les professions sont ensemble autour d'une observation. Les IEN transmettent une part de leur expertise, dans un climat bienveillant. Ce qui est important c'est le retour réflexif,
 - les **productions pédagogiques collectives** dans les temps de travail de cycle : comme dans les animations pédagogiques pour produire des outils pédagogiques notamment pour les échelles descriptives des compétences,
 - le **travail avec la recherche dans une optique d'expérimentation et de formation** pour un travail de traduction pédagogique : à partir des travaux de la recherche qui exposent des propositions, on peut avoir un plan de travail pour savoir comment on va mettre en œuvre la production des recherches. La recherche, il faut se l'approprier, la traduire en option de travail pour ensuite la mettre en œuvre, voir ce que ça donne, ce qu'on conserve. Ce ne sont pas des solutions prêtes à l'emploi. A partir de là, on expérimente dans les classes, on observe ce que ça produit. Ça nourrit de nouvelles questions. Puis, en formation filée, on inscrit cela dans la durée.
- Référence aux travaux de l'académie Nancy-Metz avec CANOPE et Sylvain CONNAC sur la coopération élèves/adultes
- Référence aux travaux du groupe Apprenance dans l'académie de Grenoble : les enseignants travaillent à l'observation des élèves au travail. On observe les élèves au travail, les obstacles qu'ils rencontrent dans leur travail. Les

collègues peuvent revoir leur manière de présenter le savoir aux élèves. C'est une manière indirecte pour avancer sur cette question de l'évolution, de l'amélioration professionnelle.

→ Référence aux travaux du centre Alain Savary.

Ce qui est très bien avec tous ces travaux c'est qu'on mette l'évaluation et les pratiques d'observation au cœur de la pratique professionnelle. C'est l'enjeu : l'amélioration par l'observation.