



35 ANS D'ÉDUCATION PRIORITAIRE :

L'âge de la refondation ?

Née en 1981 sous les auspices de la gauche au pouvoir et du généreux slogan « *donner plus à ceux qui ont moins* », la politique d'Éducation prioritaire à la française a déjà connu bien des aléas en 35 années d'existence. Deux plans de relance, une litanie d'acronymes, plus ou moins articulés à une politique de la ville erratique et une évolution que le chercheur Jean-Yves Rochex (lire p.40) n'hésite pas à qualifier de régression au regard de l'objectif de démocratisation poursuivi par le projet initial. Dans ce contexte, l'alternance politique de 2012 et sa volonté affichée de « *refonder l'école* » ne pouvait faire l'économie d'une nouvelle relance baptisée logiquement « *refondation de l'Éducation prioritaire* » dont la mise en place initiée en 2014 achève de se déployer depuis la rentrée 2015. Fondée sur une carte de l'Éducation prioritaire (lire page 42) reserrée aux zones les plus fragilisées qui bénéficient d'une dotation spécifique, cette politique est couplée à un nouveau principe « *d'allocation différentielle des moyens* » visant à améliorer la prise en compte des élèves en difficulté sociale présents dans tous les établissements du territoire. Un découplage salué par Jean-Yves Rochex qui craint néanmoins que son application « *se heurte à l'insuffisance des moyens budgétaires et à des annonces et arbitrages politiques loin de pouvoir nourrir une poli-*

tique de lutte contre les inégalités sociales et scolaires ». Une crainte justifiée par les conditions difficiles de la rentrée 2015. Mais si les moyens manquent, la philosophie générale du projet montre néanmoins une rupture sur le plan qualitatif avec notamment deux mesures phare réclamées depuis longtemps par le SNUipp-FSU. Encore au stade de l'innovation et de l'expérimentation, le plus de maîtres que de classes semble recueillir l'adhésion des enseignants et le comité de suivi vient d'en dresser une première évaluation encourageante. L'universitaire Valérie Lussi-Borer montre à quelles conditions le maître en plus peut être une ressource pour les équipes (lire p. 43-44). Même accueil favorable pour les 755 postes créés depuis trois ans destinés à accueillir les moins de trois ans dans des conditions favorables (lire p. 42). Le SNUipp-FSU se félicite de ces évolutions positives mais il estime nécessaire de changer de braquet et d'engager un effort budgétaire beaucoup plus conséquent pour compenser des inégalités scolaires fortement cristallisées dans le système éducatif français. Sans oublier d'encourager significativement les enseignants à exercer de façon durable auprès des publics difficiles. Faute de quoi, on risque dans quelques années d'en rester au constat amer de Jean-Yves Rochex qui estime qu'après 35 ans « *le bilan de la politique d'EP s'avère décevant* » PHILIPPE MIQUEL



JEAN-YVES ROCHEX

Jean-Yves Rochex est professeur en Sciences de l'Éducation et membre de l'équipe ESCOL-CIRCEFT (Éducation, Scolarisation) à l'université Paris 8-Saint-Denis. Ses travaux de recherche portent sur les thèmes suivants : processus de co-construction des inégalités sociales et sexuées d'accès aux savoirs et à la formation ; politiques d'Éducation prioritaire (ou compensatoire) en France, en Europe et en Amérique latine ; rapport(s) au(x) savoir(s) et à l'école des enfants de milieux populaires ; pratiques d'enseignement et d'apprentissage en milieux populaires ; rapports entre les aspects cognitifs et subjectifs de l'expérience scolaire.

© MIBB / N.A.A

« La préoccupation de lutte contre les inégalités sociales d'accès au savoir recule »

Comment est née la politique d'Éducation prioritaire en France et sur quels principes ?

J.Y.R. Rompant avec le principe politique d'égalité formelle, la mise en œuvre des ZEP est le premier exemple français de politique de discrimination positive, de territorialisation des politiques éducatives, voire de diversification de l'offre scolaire. Le modèle initial de la politique d'Éducation prioritaire, PEP, était fondé sur une approche compensatrice, visant, dans un objectif de démocratisation, à réduire ou compenser, par un renforcement de l'action, des moyens et de la pertinence sociale de l'institution scolaire, les désavantages, voire les déficits, d'ordre culturel, linguistique ou intellectuel, dont souffriraient les catégories de population particulièrement touchées par l'échec et les inégalités scolaires. Cette approche compensatrice s'est conjuguée dans ce premier âge avec une visée transformatrice du fonctionnement du système éducatif. Il s'agissait de

lutter contre l'inégalité sociale d'accès aux savoirs et aux diplômes et qualifications, tout en interrogeant la part que le fonctionnement de l'école et les modes d'élaboration et de transmission de la culture scolaire prennent dans la production de cette inégalité. Au point que certains chercheurs, très impliqués dans la mise en œuvre de cette politique, ont pu alors parler des ZEP comme « laboratoire du changement social en matière d'éducation ».

De quelle façon a-t-elle évolué en 35 ans ?

J.Y.R. Le modèle et l'objectif de démocratisation et de lutte contre les inégalités ont été bien vite supplantés par une visée de lutte contre l'exclusion et une approche visant à garantir à tous - et particulièrement à ceux que François Dubet nomme les vaincus de la compétition scolaire - l'accès à un

ensemble minimum de savoirs et de compétences jugés fondamentaux pour permettre à chacun d'éviter « l'exclusion sociale », au risque de minorer les questions

« Une approche, centrée de plus en plus sur les individus et de moins en moins sur les territoires. »

propres aux inégalités d'accès aux apprentissages au profit du traitement de problèmes sociaux et de voir la visée de pacification sociale l'emporter sur celle de démocratisation. Au cours de deuxième âge, la PEP se restructure. La référence à l'inégalité scolaire et sociale tend à s'estomper au profit d'un ciblage sur les zones ou les élèves « difficiles » ou « à risques », ont préparé le terrain pour un troisième âge qui se marque par une multiplication de dispositifs et de programmes ciblant des catégories de

« publics » scolaires de plus en plus nombreuses et hétérogènes.

On a vu donc se transformer les objectifs...

J.Y.R. La problématique centrale devient la prise en considération des « besoins » particuliers de chaque élève ou catégorie d'élèves, la reconnaissance ou la promotion des « talents » et des « potentiels » dont ils seraient porteurs, voire la prévention des « risques » auxquels ils seraient exposés ou auxquels ils exposeraient l'institution scolaire et les autres élèves. Cette approche, centrée de plus en plus sur les individus et de moins en moins sur les territoires, vise dès lors bien moins à lutter contre les inégalités scolaires qu'à « adapter » le fonctionnement du système éducatif à la « diversité » des élèves, une notion qui n'est pratiquement jamais définie, ni conceptualisée. Le but poursuivi est de révéler les compétences et les potentiels de chacun, de maximiser ses chances



de réussite en lui permettant de découvrir «son excellence propre», selon les termes du rapport Thélot de 2004, et de bénéficier d'un environnement scolaire et éducatif suffisamment riche et stimulant pour que cette excellence puisse se développer de manière optimale. Il va dès lors s'agir, bien moins de travailler à réduire les inégalités dont sont victimes les élèves de milieux populaires que de promouvoir une toute petite minorité de ceux-ci aux écoles et filières prestigieuses dans lesquelles se recrutent les classes dominantes, et de montrer que l'on se préoccupe ainsi d'ouvrir le recrutement de celles-ci. D'un âge à l'autre, la préoccupation de lutte contre les inégalités sociales d'accès au savoir recule au profit d'une logique d'adaptation des systèmes éducatifs à la diversité des individus. Celle-ci renoue ainsi avec une idéologie et un fonctionnement méritocratiques avec lesquels le premier âge des PEP souhaitait rompre, et avec une lecture individualisante et souvent même naturalisante des difficultés ou de la réussite scolaires.

Retrouve-t-on cette évolution dans d'autres pays ?

J.Y.R. Une telle évolution, où les trois modèles évoqués se succèdent selon des agencements différenciés, concerne la plupart des pays européens qui ont mis en place ce type de politique. En France, elle s'est conjuguée à une alternance de phases de désintérêt et de relance de la part des différents ministères. Les premières phases de relance se sont traduites par une refonte et une extension de la carte des ZEP. Ainsi, alors que cette politique concernait au début des années 1980 un peu moins de 400 zones et environ 8,5% des élèves de l'école primaire et 10,5% des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire, les différentes relances ont abouti à ce qu'elle concerne, dès la fin des années 1990, près de 1100 zones et plus de 20% des écoliers et des collégiens. Une extension sans doute excessive qui a conduit à introduire une différenciation et

une hiérarchisation selon deux niveaux de cette politique et des écoles concernées entre les 350 zones les plus fragiles, celles dans lesquelles on peut penser que c'est la possibilité même pour le service public d'éducation d'exercer ses missions qui est en cause, et les autres. On a laissé ainsi croire que la question des rapports entre le système éducatif et les milieux populaires pouvait être réduite à celle de la PEP, ce qui est évidemment très insuffisant.

Le ciblage des moyens sur un nombre restreint de territoires est-il à questionner ?

J.Y.R. Il me semble nécessaire de découpler les deux principes initiaux de différenciation des moyens et de territorialisation de cette politique. D'une part, pour faire du principe d'allocation progressive des moyens une mesure non plus spécifique mais générique, concernant l'ensemble des écoles et établissements, selon des critères transparents et débattus démocratiquement. D'autre part, pour mettre en œuvre un plan d'urgence et d'ampleur au service de la réussite de tous dans les territoires les plus fragilisés, là où c'est le fonction-

« On confond souvent logique d'innovation et logique de démocratisation. »

nement et l'unité mêmes du système éducatif qui sont en cause. La mise en œuvre du principe générique de dotation inégalitaire permettrait de concentrer ce « plan d'urgence » sur les quartiers et les établissements les plus précarisés plutôt que de maintenir la situation actuelle. La récente « refondation » de l'EP et l'annonce d'un principe d'allocation différentielle des moyens, semblent vouloir aller dans ce

« Force est de constater que le bilan de la politique d'EP s'avère décevant. »

sens, mais se heurtent d'ores et déjà à l'insuffisance des moyens budgétaires et à des annonces et arbitrages politiques dont on peut penser qu'ils sont loin de pouvoir nourrir une politique de lutte contre les inégalités, sociales et scolaires.

Après 35 ans, quels effets a-t-on pu mesurer ?

J.Y.R. Avec toutes les réserves et les précautions qu'appellent les avatars que l'on vient de rappeler, force est de constater que le bilan de la politique d'EP s'avère décevant. Si l'on s'intéresse aux indicateurs de parcours scolaire, les données disponibles ne permettent pas d'observer de réduction des écarts entre la situation en ZEP et la situation d'ensemble. Mais elles montrent que les établissements de ZEP ne sont pas restés à l'écart de la diminution

des redoublements et de l'élévation générale des parcours scolaires qu'a connues l'ensemble du système éducatif, alors même que la situation que la situation sociale et économique des

quartiers concernés a connu une dégradation sensible. Mais d'autres données quantitatives, corroborées par des enquêtes qualitatives montrent que cette amélioration des carrières scolaires des élèves scolarisés en ZEP n'est pas nécessairement due à une amélioration de leurs acquisitions scolaires, mais plutôt à une moindre sélectivité des critères et pratiques d'évaluation et d'orientation qui leur sont appliqués.

Vous appelez à une démocratisation de l'accès aux savoirs. Comment la faire progresser ?

J.Y.R. Il y a nécessité d'interroger les actions et projets ZEP, les modes de redéfinition des activités et contenus d'enseignement et les modes d'adaptation de l'offre d'enseignement et des pratiques pédagogiques aux caractéristiques des élèves et des classes qui y sont mis en œuvre. Sur ce point, ceux-ci s'avèrent bien moins démocratisants que ne le pensent leurs promoteurs. Ils peuvent à l'inverse contribuer à rendre encore plus opaque le fonctionnement ordinaire de l'école pour les élèves et les familles les moins familiarisés avec l'univers scolaire. On confond souvent logique d'innovation et logique de démocratisation en pensant la première sur le mode de rapport à l'école et au savoir des classes moyennes. On sait pourtant que l'une des pistes permettant de faire progresser la démocratisation de l'accès aux savoirs consisterait à concilier les acquis des pédagogies visant à ce que les élèves soient en activité intellectuelle et les exigences des pédagogies explicites et structurées, pour ne pas laisser à la charge des familles ou du hors l'école la construction de ce qui est nécessaire pour apprendre et réussir à l'école. Ces questions ont plus été contournées qu'affrontées par les responsables du Ministère et de l'EP depuis plus de trente ans, et les enseignants se sont trouvés bien peu outillés pour les affronter. Le récent référentiel de l'EP rompt avec cette logique de l'évitement en proposant des pistes de travail ; il faut à mon sens s'en réjouir et souhaiter que le budget et les moyens de formation nécessaires suivent.

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE MIQUEL

La toute petite section, plus d'école pour ceux qui en ont besoin

Céline Aliprandi-Guyot, la directrice de l'école maternelle du Parc Kallisté à Marseille, parle de son école avec beaucoup de fierté. Son établissement, classé en REP +, est pourtant situé dans une des zones les plus pauvres de la cité phocéenne et à ce titre a bénéficié dès la rentrée 2014 de l'application de la nouvelle politique d'Éducation prioritaire. Titulaire d'un CAP petite enfance et enseignante en petite section, c'est tout naturellement que Céline a pris en charge la nouvelle toute petite section (TPS) qui accueille entre 15 et 20 enfants depuis deux ans. « Ça a été une remise en question », témoigne l'enseignante, « il a fallu adapter les dispositifs, réaménager l'espace de la classe en fonction des besoins spécifiques des tout petits ». Elle souligne également l'importance du travail en direction des familles :

« Nous avons informé les parents, l'année précédant les inscriptions, multiplié les réunions et avec le café des parents, nous leur avons encore plus ouvert les portes de l'école » Cette année, Céline a filmé ses élèves avec l'idée de « montrer aux parents qu'une fois les premiers pleurs passés, les enfants sont bien à l'école ». Les 18 demi-journées de décharge de service accordées aux enseignants de REP+ ont été laissées à l'initiative de l'équipe qui a choisi de les consacrer à un travail sur les démarches pédagogiques : l'an dernier, l'entrée dans l'écrit et depuis la rentrée, le graphisme. Céline déclare « apprécier de travailler sur des projets pédagogiques centrés sur notre école, notre quartier ». Pour elle, la création de la TPS, « c'est donner plus de temps pour prendre du temps et faciliter l'entrée des élèves dans les apprentissages. »

PHILIPPE MIQUEL

Une nouvelle politique d'Éducation prioritaire

Nouvelle carte

- Depuis la rentrée 2015, sont mis en place de nouveaux labels pour l'Éducation prioritaire. Exit les RRS, RAR ou ECLAIR au profit de 357 réseaux REP+ (dont 2596 écoles*) et 732 réseaux REP (4440 écoles*). Une nouvelle carte qui ne répond pas à toutes les demandes et laisse de côté un nombre important d'écoles « isolées » (environ 500*) qui ont tous les critères pour rentrer dans l'EP mais ne sont pas rattachées à un collège de référence classé en REP. * estimations SNUipp

Nouvelles dispositions

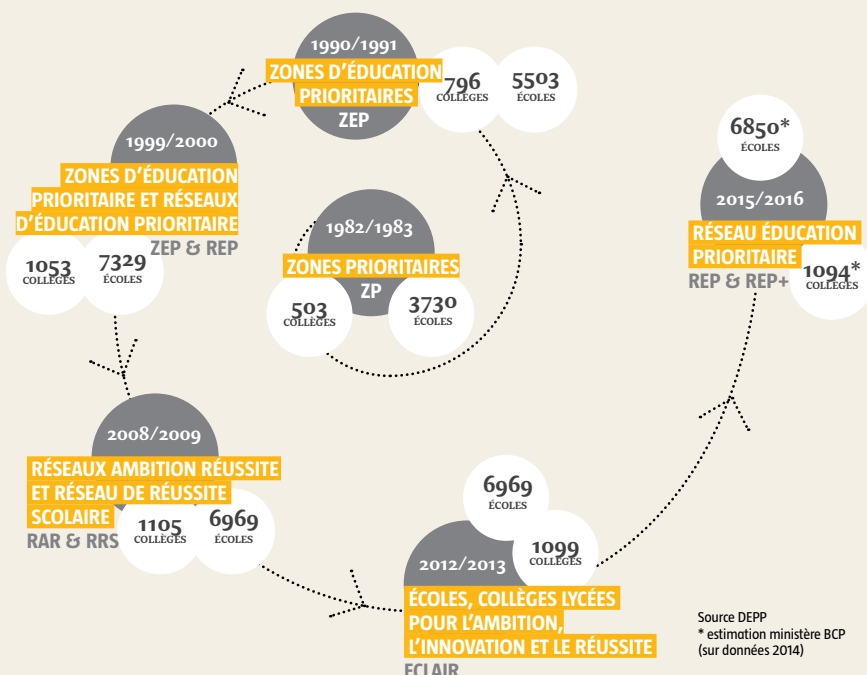
- **Allègement de service en REP + :** les professeurs d'école en REP + bénéficient de 18 demi-journées annuelles d'allègement d'enseignement
- **Scolarisation des moins de trois ans :** le ministère s'est engagé à mettre en place la scolarisation des moins de trois ans dans chaque réseau : 755 postes déjà créés pour un objectif de 3000 d'ici 2017
- **Plus de maîtres que de classes :** 2270 postes créés depuis trois ans pour un objectif de 7000 postes d'ici 2017
- **Référentiel de l'Éducation prioritaire :** il s'agit d'un document présentant les spécificités des conditions d'exercice du métier en EP, dans les domaines pédagogiques, du travail en équipe et de la relation aux parents

Nouvelles indemnités

- Les enseignants en EP bénéficient d'une indemnité de sujétion spéciale (ISSR variable selon l'exercice en REP ou en REP+) . Les enseignants sortant de RRS et d'ECLAIR voient leur indemnité maintenue pendant trois ans. Les directrices et les directeurs d'école perçoivent également des indemnités de direction fixes et variables réévaluées (+20 % en REP, + 50 % en REP +)

» PETITE HISTOIRE EN SIGLES ET EN CHIFFRES

Depuis la création des zones prioritaires par Alain Savary en 1981 la quantité d'écoles et de collèges concernés s'est accru jusqu'aux années 2000 pour se stabiliser ensuite. Au fil de ces années et des alternances politiques, les contours de la géographie prioritaire se sont également modifiés et ont tenté de s'articuler avec la politique de la ville. Les changements de dénomination en donnent une illustration.



Source DEPP
* estimation ministère BCP (sur données 2014)



Un suivi puis un rapport sur le « maître supplémentaire »

Près de deux ans après sa mise en place, le comité national de suivi du « Plus de maîtres que de classes » dresse dans un récent rapport un bilan plutôt positif du dispositif. Pour le SNUipp, ses recommandations doivent être suivies d'effets.

« **D**ans tous les cas, l'affectation d'un maître supplémentaire favorise le travail collectif des enseignants ; il contribue à bien identifier les besoins des élèves et à accompagner leurs apprentissages. » C'est une des conclusions positives du rapport du comité national de suivi du dispositif « Plus de maîtres que de classes » remis à la ministre en septembre. Un an et demi après sa constitution, le comité livre ses analyses et recommandations et souligne « la nécessité d'une montée en charge progressive du déploiement ». Le texte met en garde contre le risque de dispersion et d'émiettement pédagogique en conseillant de centrer les interventions du « maître plus » sur le cycle 2 et un nombre raisonnable de classes. Clarifier les objectifs, formaliser l'écriture des projets, gérer un temps institutionnel pour favoriser la conception et la mise en œuvre des actions, stabiliser les équipes, ... le comité énonce les modalités qui favorisent un bon fonctionnement du dispositif. Il insiste sur la nécessité d'un pilotage dépar-

tementale et réaffirme les besoins en formation et en accompagnement des équipes engagées. Pour y répondre, il encourage des recherches collaboratives avec les équipes de circonscription et les maîtres formateurs centrées sur « les situations d'apprentissages, les gestes professionnels et l'usage du numérique ». Et, si le texte rappelle que l'évaluation est partie intégrante du projet, il invite à une approche qualitative de celle-ci. Quel avenir pour ce rapport ? Nul ne le sait car il n'entre pas dans un cadre réglemen-

taire. Pour le SNUipp, il ne doit pas tomber dans l'oubli et ses conclusions doivent être prises en compte notamment lorsqu'elles recommandent « de donner la priorité à l'Éducation prioritaire, de ne pas saupoudrer les moyens, de renforcer le pilotage et former les équipes ». Tout en revendiquant la prise en compte du travail supplémentaire que génère le dispositif, le syndicat demande au ministère d'accélérer la cadence dans son déploiement car on n'en est aujourd'hui qu'à 2300 postes sur les 7000 prévus. **ALEXIS BISSERKINE**

Ressource



Le rapport du comité de suivi s'enrichit d'une enquête de Roland Goigoux sur les pratiques des enseignants engagés dans le dispositif et d'une étude de Marie Toullec-Théry et Corinne Marlot sur les incidences sur les apprentissages de la co-intervention et du co-enseignement.

Le premier donne des éléments chiffrés sur les modalités de mise en œuvre du dispositif et pointe les dilemmes professionnels auxquels sont confrontées les équipes. Les secondes analysent, au-delà du format des séances, les contenus des situations d'enseignement et leurs effets sur les apprentissages des élèves.





Formés et accompagnés pour expérimenter

L'école de Scionzier fait partie des trois écoles de Haute-Savoie qui mettent en place *le plus de maîtres* en participant à une recherche-formation pilotée par l'université de Genève. Un accompagnement indispensable mais exigeant.

« Maître plus » en Haute-Savoie

25 classes, l'unique école élémentaire de Scionzier en Haute-Savoie est un gros navire posé dans la vallée très industrialisée de l'Arve entre Genève et Chamonix. Classée en REP, la plus grosse école du département a bénéficié du dispositif « *plus de maître que de classes* » et fait partie des trois écoles inscrites depuis trois ans dans la recherche-formation initiée par l'académie et pilotée par l'université de Genève. Pas facile à manœuvrer un bâtiment de cette taille, pourtant d'après son directeur Cédric Mayol, « *l'expérience a fait bouger les lignes* ». « *C'est une première expérience de pratique réflexive qui nous permis de découvrir des choses sur le métier*, explique-t-il, *et la présence des chercheurs nous a donné une direction de travail*. » L'équipe a choisi de mettre la maîtresse surnuméraire au service des 6 classes de CP et des 5 classes de CE1. Un pari peut-être ambitieux face au risque d'émiettement mais chaque

section s'est donné un objet de travail commun, par exemple la production écrite au CE1. Après un round d'observation, certains enseignants se sont lancés en se faisant filmer lors de séances en classe. Les vidéos sont revues ensuite ensemble dans le cadre du temps dégagé sur les 108 heures (15 h00 la première année puis 12 h00 l'année dernière et cette année). Il s'agit pour le collectif d'analyser des points précis du fonctionnement de la classe et du travail de l'enseignant : la passation des consignes, l'aide aux élèves, le lancement dans la tâche... On mesure les écarts entre le prévu et le réalisé. Le CPC lui, assiste à tous ces temps de formation, il formalise et aide à la définition des formats d'intervention. Encore trop tôt pour un bilan mais selon Cédric « *de nouveaux modes de travail collectif sont lancés* ». Un optimisme mesuré car il ajoute qu'« *il faudra du soutien pour que le soufflé ne retombe pas* ». La confirmation du côté exigeant et impliquant du dispositif. Trop exigeant ?



© MIBR / N&A

« Faire du « maître plus » une ressource collective »

VALÉRIE LUSSI-BORER

Valérie Lussi Borer est maîtresse d'enseignement et de recherche à l'Institut universitaire de formation des enseignants et à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Dans son équipe de recherche, elle s'intéresse à l'analyse de l'activité enseignante et à l'usage de la vidéo pour la formation initiale et le développement professionnel des enseignants. Elle a contribué en 2015 à « Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation » (De Boeck) et elle termine avec Luc Ria « Apprendre à enseigner » qui paraîtra en 2016

www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf

Comment s'est organisée votre recherche-formation sur le « plus de maîtres » ?

V.I.B. L'académie de Haute-Savoie nous a demandé de suivre pendant trois ans la mise en place du dispositif dans trois écoles du département. Il s'agit de voir comment le travail collectif évolue avec l'introduction d'un maître supplémentaire mais aussi d'accompagner ces différentes équipes avec les outils de la vidéo formation et ceux de l'analyse du travail. Nous avons aussi cherché à comprendre comment le rôle des conseillers pédagogiques pouvait se développer

« Un type de formation continue qui vise beaucoup plus à accompagner qu'à transmettre. »

dans ce type de formation continue qui vise beaucoup plus à accompagner qu'à transmettre et dans lequel les CPC ne sont plus forcément des spécialistes.

Peut-on en mesurer les effets sur les apprentissages des élèves ?

V.I.B. On a perçu des effets liés au choix de l'utilisation du « maître plus ». Quand celui-ci a un rôle de cohésion dans l'équipe, il se fait le relais des capacités et des difficultés d'apprentissages. Parce qu'il a un regard sur toute une cohorte d'élèves, il peut pondérer les diffi-

cultés d'apprentissage que les enseignants perçoivent dans leur classe. Parce qu'il intervient en amont et en aval du cycle, il devient celui qui connaît le mieux les élèves et leurs difficultés d'apprentissage et peut ainsi aider au transfert des informations et assurer un lien entre ses collègues.

Cela risque-t-il d'en faire un expert isolé au milieu d'une équipe ?

V.I.B. En effet « le maître plus » peut devenir un « super enseignant » dans la mesure où il est amené à refaire plusieurs fois la même séance à des classes ou à des élèves différents en très peu de temps. Du coup, il fait évoluer rapidement son enseignement en s'enrichissant de ce que les élèves et ses collègues apportent.

La question se pose de savoir comment on peut collectiviser ce que sa fonction lui permet. En filmant ce qui se passait avec le maître plus dans des classes différentes, on a pu avoir des supports qui provenaient du travail réel des enseignants. Cela a permis aux équipes une réflexion collective sur la mise en œuvre de séances préparées collectivement et un travail d'analyse des pratiques approfondi.

« Un travail d'analyse des pratiques approfondi. »

Quel effet sur les pratiques ?

Quand les enseignants revoient et analysent une séance de classe, ils mesurent le degré de participation des élèves, leur implication, la façon dont se transfèrent les compétences du niveau collectif au niveau individuel. Cela peut les amener à mieux cerner les objectifs d'apprentissage, à revoir l'organisation de leurs leçons, la répartition des élèves, à développer des formes pédagogiques différentes. D'une année sur l'autre, des changements s'opèrent : les enseignants en font un bilan positif car cela joue sur la compréhension des élèves et eux ont pu expérimenter de nouveaux formats d'enseignement.

Quelle évolution du travail des équipes ?

V.I.B. Le « plus de maîtres » amène de fait à collaborer mais il est toujours possible d'échapper à un travail en équipe approfondi. Notre dispositif de formation – recherche force la collaboration notamment dans les cycles 2 car nous cherchons comment faire du « maître plus » une ressource collective. Mais même avec cette intention, on ne voit pas la même implication chez tous les enseignants. Certaines personnes restent en retrait mais elles bénéficient tout de même d'effets indirects, car regarder ce qui se passe

dans la classe de ses collègues permet de se questionner sur ce qui se passe dans la sienne.

Ce dispositif est-il viable sans formation ?

V.I.B. Un accompagnement est en effet nécessaire avec des CPC qui soient partie prenante du dispositif. Les enseignants ont déjà tellement à faire qu'ils ont besoin de personnes pour gérer l'organisation des temps de travail en équipe et d'analyse de la pratique. Il faut aussi que ces temps soit clairement identifiés et institutionnalisés comme des temps de formation continue.

Que peut dire cette expérience de la formation des enseignants ?

V.I.B. Cela peut alimenter une conception différente de la formation continue. Un modèle de formation où les apports s'inscrivent dans une expérimentation dans les classes, sur une durée qui permette de les retravailler et cela dans un collectif et non plus individuellement. C'est une forme plus exigeante car elle demande plus d'implication des enseignants. Elle ne vend pas du rêve et les confronte à la réalité mais elle permet de se rendre compte de la richesse des pratiques déjà mises en œuvre dans leur classe ou leur école. Une reconnaissance de leur travail qui fait partie d'un processus de professionnalisation car elle aide les enseignants à faire valoir leur expertise et justifier leurs choix pédagogiques. PROPOS RECUEILLIS PAR

ALEXIS BISSERKINE