

Société

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE : LE PROGRAMME D'EMMANUEL MACRON POUR L'ÉCOLE

Iannis Roder

02/06/2017

Il revient donc à l'ancien recteur et ancien directeur général de l'enseignement scolaire Jean-Michel Blanquer de mettre en œuvre le programme sur l'école du candidat Macron. Iannis Roder, membre de l'Observatoire de l'éducation de la Fondation Jean-Jaurès, analyse les tenants et aboutissants des deux axes qui se dégagent de ces propositions : la priorité à l'école primaire et l'autonomie accrue des établissements scolaires.

Priorité à l'école primaire

En matière d'éducation, les mesures phares du programme d'Emmanuel Macron lors de la dernière campagne présidentielle portent d'abord sur l'école primaire, à laquelle il faut, selon la brochure de campagne, donner « la priorité » afin « que tous les élèves sachent lire, écrire et compter en arrivant en sixième ». De fait, on estime aujourd'hui, sur une classe d'âge, à près de 20% les élèves qui ne seraient pas lecteurs à leur entrée en sixième, c'est-à-dire qui n'auraient pas une lecture fluide et pour lesquels celle-ci représente un effort cognitif certain. Par conséquent, les élèves non lecteurs sont, de fait, handicapés, et ne peuvent progresser dans leur scolarité tant l'absence d'un accès à une lecture maîtrisée sous-tend des difficultés dans l'appréhension des autres matières qui, quelles qu'elles soient, s'appuient sur l'écrit et la lecture, notamment de consignes.

Si le nombre d'enfants touchés par ces problèmes est une réalité sur l'ensemble du territoire, il est évident qu'il est plus important encore dans les espaces où se concentrent les difficultés sociales et où vivent les populations les plus défavorisées. Il n'est pas rare, dans certains établissements scolaires classés en réseaux d'éducation prioritaire (REP), d'avoir des classes d'âge pour lesquelles la lecture fluide n'est pas acquise pour plus de la moitié des élèves. Il est d'ailleurs à noter qu'entre l'entrée en sixième et la sortie du collège en fin de troisième, ces difficultés, souvent très vite repérées par les enseignants, ne sont pas surmontées et ont pour conséquence de creuser les écarts entre les élèves, en termes de résultats scolaires évidemment, mais aussi en termes

d'acquis et de savoir-faire.

La mesure proposée, pour les espaces d'éducation prioritaire, est de limiter « à 12 élèves par enseignant la taille des 12 000 classes de CP et de CE1 ». Elle peut apparaître comme une bonne mesure, d'abord parce qu'elle traduit une véritable prise de conscience des problèmes et des enjeux actuels. Ensuite, parce que ces élèves ont un réel besoin d'attention et de remédiation dans ces années cruciales d'apprentissage des bases, sur lesquelles se construit l'ensemble de la scolarité.

Toutefois, deux écueils principaux apparaissent et d'abord concernant la mise en place de classes de 12 élèves. En effet, en prenant un simple exemple, celui de la circonscription du Blanc-Mesnil, en Seine-Saint-Denis. Celle-ci compte actuellement 100 classes de CP et de CE1, soit un besoin de 100 maîtres, lesquels devraient être recrutés sur concours. La première question touche à ce recrutement car il est annoncé qu'une partie de ces nouveaux maîtres seront redéployés à partir du dispositif « plus de maîtres que de classes », mis en place sous le quinquennat Hollande, qui consiste à affecter un enseignant supplémentaire en renfort dans les écoles. Or, ce dispositif, qui semble plébiscité par les praticiens (85% des professeurs des écoles selon un sondage du SNUipp-FSU), n'a pas encore eu le temps d'être évalué. Le ministère avait prévu sa généralisation, à la rentrée 2017, à toutes les écoles de l'éducation prioritaire. L'aide apportée par le maître supplémentaire varie en fonction des activités et semble permettre une évolution positive des pratiques pédagogiques, conséquence d'échanges accrus entre les enseignants sur les objectifs et les pratiques. Toutefois, des études internationales tendent à montrer que la co-intervention n'est pas réellement bénéfique pour les élèves. Or, le but est bien d'abord d'améliorer les résultats scolaires des élèves.

La seconde question concerne les locaux car nombreuses sont les écoles, notamment dans ces espaces d'éducation prioritaire en forte croissance démographique, qui n'ont pas les salles leur permettant ces dédoublements de classe. Il n'y a pas de place pour créer de nouvelles classes. La circonscription du Blanc-Mesnil (93), en forte croissance démographique comme l'ensemble de la Seine-Saint-Denis, aurait besoin de 100 classes supplémentaires. Il faudra, pour mettre en place cette réforme nécessaire, que le gouvernement rende possible la construction de locaux et d'écoles, à moins de faire le choix de locaux préfabriqués, posant alors la question du confort des élèves et des espaces perdus par les espaces récréatifs dont les élèves ont nécessairement besoin. Cette mesure ne peut donc être applicable que progressivement à la condition de construire les écoles manquantes.

Le second écueil tient au diagnostic posé et aux solutions envisagées. Il est toujours plus

intéressant, pour les enseignants comme pour les élèves, de travailler en groupes restreints, notamment dans le cadre des apprentissages fondamentaux. Mais la réduction du nombre d'élèves par maître ne peut suffire à vaincre les difficultés de nombre d'élèves face à l'apprentissage, notamment de la lecture et des opérations mathématiques de base. La question des méthodes doit être posée car il a été démontré aujourd'hui que chaque élève a une progression personnelle et des résultats différents en fonction des méthodes. Si des méthodes conviennent à certains, elles ne conviennent pas à d'autres. Cela doit être pris en compte, notamment dans le cadre des stratégies de remédiation qui devront nécessairement être mises en place suite à un repérage, lequel devra, lui aussi, être précoce et permettre de signaler aux directions d'école les difficultés rencontrées par des élèves. Ces méthodes de soutien ne pourront pas être le seul apanage des maîtres mais devraient être le fruit d'une concertation, au cas par cas, avec des spécialistes de l'enfance que sont les psychologues et les orthophonistes. Des élèves rencontrent des troubles de l'apprentissage qui dépassent largement le cadre de l'école. Si réellement les pouvoirs publics veulent donner la possibilité à tous les élèves de France d'accéder au « lire, écrire, compter » et « les mêmes chances pour tous nos enfants », ces paramètres devront être pris en compte et des moyens injectés, au-delà des 12 000 enseignants recrutés, pour rendre effective cette réalité rêvée.

C'est également dans l'idée de lutter contre les inégalités sociales qu'est proposée « à tous un accompagnement après la classe », lequel serait assuré, notamment au collège, dans le cadre d'« études dirigées » après la classe, par des bénévoles, étudiants ou retraités. Des collègues ont déjà mis en place ce type d'accompagnement, notamment dans les REP, où ces temps de travail après la classe sont assurés par des aides-éducateurs qui tentent de faire le lien avec les enseignants. Mais la présence des élèves à ce qui ressemble déjà à des « études dirigées » se fait sur la base du volontariat, certes encouragé par les équipes enseignantes qui insistent auprès des parents sur l'apport de ces aides. Cela revient à dire qu'il est relativement fréquent que les élèves en difficulté, qui auraient le plus besoin d'aide et de remédiation, ne viennent pas à ces temps de travail après la classe. La généralisation des « études dirigées », si elle permettrait nécessairement à des adolescents de travailler sereinement à l'apprentissage des leçons et à leurs devoirs, ne toucherait que peu les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés. Enfin, rendre obligatoire la présence des élèves se heurterait aux difficultés inhérentes de la gestion de classe, notamment par des personnels non enseignants. Il faudrait un certain temps avant une éventuelle intégration intellectuelle et psychologique de l'existence de ces heures comme partie du temps scolaire.

D'autre part, il faudra évidemment veiller au recrutement des bénévoles qui auront accès à l'établissement scolaire et aux enfants, à des âges durant lesquels certains se cherchent et sont susceptibles d'être aisément influençables. Cela signifie donc que les personnels de direction

seront à même non seulement d'écarter les candidats qui ne donneront pas satisfaction aux moments de leur engagement, mais aussi d'assurer, d'une manière ou d'une autre, un contrôle sur le travail mené par ces bénévoles, comme sur leurs discours tenus face aux élèves. Faire entrer des personnels non enseignants et de la société civile dans les écoles n'est jamais anodin et doit être contrôlé. Les personnels de direction, qui recruteront ces bénévoles, devront nécessairement avoir été sensibilisés aux discours problématiques et enjeux à l'œuvre sur les différents espaces du territoire afin d'apprendre à reconnaître, identifier et prendre au sérieux les discours tenus.

L'autonomie des équipes éducatives

Le second point important du programme du nouveau président de la République porte sur l'autonomie donnée aux équipes éducatives. Lesquelles seront « suivies et évaluées » et « la formation des enseignants sera adaptée à ce nouveau cadre ». L'autonomie des équipes éducatives, c'est-à-dire en réalité des établissements, devra être précisée quant à son application.

D'une manière générale, l'autonomie des équipes éducatives en matière d'enseignement présenterait l'avantage de permettre une adaptation non seulement au niveau scolaire des élèves en imaginant des temps de remédiation et d'aide, mais aussi aux exigences liées aux enjeux locaux, notamment en termes de citoyenneté et de valeurs de la République, tout en favorisant la pédagogie de projet. Il est aujourd'hui reconnu que les questions liées à la laïcité, aux valeurs de la République, au poids du religieux, au traitement de l'information, sont des questions qui peuvent avoir une acuité différente selon les espaces géographiques et donc scolaires. Faire un diagnostic local et mettre en place des projets, disciplinaires ou pluridisciplinaires, au regard des besoins locaux, prend alors tout son sens.

Néanmoins, l'autonomie pose la question des programmes scolaires qui sont aujourd'hui nationaux et doivent permettre aux élèves, sur l'ensemble du territoire, d'acquérir les mêmes savoirs et les mêmes savoir-faire. Il conviendrait donc d'assurer un socle commun préalablement défini tout en offrant à chaque établissement un degré d'adaptation. L'énoncé de programmes scolaires sous la forme de *curricula* pourrait apparaître comme une solution, charge aux enseignants d'adapter les thèmes imposés aux besoins et au rythme des élèves.

Mais l'autonomie inquiète nécessairement les acteurs de l'éducation. Le principe d'égalité est mis en avant pour justifier de l'aspect national des programmes scolaires et des offres éducatives. La possibilité, pour chaque établissement, de ventiler une partie des heures entre les « études dirigées », les classes bi-langues dont il est prévu le retour, le latin et le grec, etc., risque de différencier les offres sur un même territoire, différenciation qui permettrait une offre globale

sur un bassin mais aurait vite fait d'être analysée par des parents d'élèves comme témoignant de « niveaux » disparates des établissements. Cela pourrait éventuellement entraîner une mise en concurrence des établissements sur un même territoire. La question de la carte scolaire devrait alors nécessairement être posée.

D'autre part, l'autonomie donnerait de fait un pouvoir accru au chef d'établissement, notamment en termes d'orientation des enseignements et des projets, mais aussi en termes de gestion des enseignants. S'agira-t-il d'aller jusqu'à un recrutement fait par les principaux de collège ou les proviseurs de lycée des équipes enseignantes ? De quelle marge de manœuvre disposeront les chefs d'établissement dans ce domaine comme dans celui de l'évaluation du travail des enseignants et donc de leurs évolutions de carrière ? La grande crainte, légitime, des enseignants et notamment des organisations syndicales est d'avoir à faire face à des chefs d'établissement dont la volonté légitime de faire rayonner leur établissement à l'échelle locale les pousserait à exercer, par différents moyens (emplois du temps, heures supplémentaires, prime de professeur principal par exemple), une pression sur des enseignants en désaccord sur la ligne arrêtée ou sur les projets menés. Il conviendrait donc de mettre en place des structures collégiales afin de limiter les risques de dérive autoritaire.

La réforme du baccalauréat appelé de ses vœux par le président Macron, qui a pour ambition de limiter à quatre les « matières obligatoires à l'examen final » et de valider les autres par le contrôle continu, présente un intérêt certain et pourrait s'inscrire dans cette volonté d'offrir aux établissements scolaires davantage d'autonomie. Tout d'abord, elle permettrait une véritable reconquête du mois de juin, non seulement dans les lycées, mais également dans les cités scolaires (qui abritent collège et lycée) en n'imposant plus une mobilisation des locaux qui oblige, chaque année, à libérer les élèves dès le 10 juin. Ensuite, le contenu de l'examen pilote en grande partie les pratiques enseignantes et pousse les professeurs à courir après le temps sans en prendre réellement pour les élèves. La réforme du baccalauréat permettrait de travailler autrement avec les élèves, peut-être en aménageant le statut des enseignants pour le rendre compatible avec de nouvelles missions tout en augmentant sensiblement les salaires. Mais ceci demande nécessairement de revoir la conception de l'espace scolaire à l'intérieur des établissements afin de favoriser les échanges entre les enseignants et les élèves, ce qui serait évidemment souhaitable dès le collège. C'est ce que font les professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

Cela revient à dire que ces évolutions doivent être globales, se faire ensemble de manière à donner une cohérence au projet au risque de saupoudrer et, au final, de décrédibiliser telle ou telle mesure.

Considérer les enseignants

Enfin, la mise en place de réformes, de bouleversements de fond comme de forme bouscule les enseignants qui, aujourd'hui, ont l'impression de n'être ni écoutés ni pris en compte. Ce fut notamment le cas lors de la mise en place de la réforme du collège qui n'avait pas reçu l'assentiment de « la base », c'est-à-dire d'une grande partie du personnel enseignant. Celui-ci ne s'est guère précipité pour mettre en œuvre cette réforme. Dans nombre d'établissements scolaires, la mise en place traîne en longueur et, si ce n'est les aménagements horaires obligatoires, peu de choses ont été effectives. De fait, on ne peut réformer sans les enseignants à qui l'on demande sans arrêt davantage, notamment dans les REP. Le programme du candidat Macron annonçait que les professeurs des écoles recrutés pour enseigner dans les classes de CP et CE1 en REP recevraient « une prime annuelle de 3000 euros nets », ce qui est un encouragement certain et représente, pour beaucoup, l'équivalent d'un treizième mois et demi. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur l'éventail des enseignants ayant droit à cette prime : s'agit-il uniquement des enseignants de CP-CE1 ? Ceux des écoles primaires ? Tous les enseignants en REP ? Il y a là une question d'égalité. De plus, un professeur en REP touche aujourd'hui une prime annuelle de 1734 euros nets, qui monte à 2312 euros nets en REP+. Au regard de cette réalité, une prime de 3000 nets, quels que soient les enseignants concernés, reviendrait à une augmentation allant de 688 à 1276 euros par an, soit de 57 à 106 euros par mois. La considération des enseignants, dont la revalorisation des carrières (entamée par le gouvernement précédent) est un élément central, devra donc habiter l'esprit de ceux qui décideront des changements à venir de l'école. Il est très difficile de mener à bien des projets, aussi pertinents soient-ils, de faire aboutir des idées, aussi belles soient-elles, si ceux qui en sont les relais sur le terrain ne suivent pas.