

-----*LES ACTES DES*

*JOURNEES DE L'OZP*-----

**OZP**

Association

Observatoire des zones prioritaires

20 rue Henri Barbusse - 92230 GENNEVILLIERS

01 47 33 17 93

[secretariat@association-ozp.net](mailto:secretariat@association-ozp.net)

[www.association-ozp.net](http://www.association-ozp.net)

***Education prioritaire.  
Qui a la priorité : le territoire ou  
l'individu ?***

ACTES DE LA JOURNEE NATIONALE DE L'OZP  
Paris, samedi 16 mai 2009

## SOMMAIRE

- INTRODUCTION, par Jean-Pierre Mongénie, proviseur de l'Ecole supérieure des arts appliqués Duperré ..... 3
  
- EXPOSE (avec débat) *Education prioritaire : qui a la priorité : le territoire ou l'individu ?*, par Jean-Claude Emin, ancien sous-directeur de l'Evaluation à la DEPP. 4
  
- TABLE RONDE, animée par Didier Bargas, IGAENR *Comment sortir du millefeuille des dispositifs d'accompagnement et de soutien ?* ..... avec Brigitte d'Agostini, coordonnatrice de RAR, Arnold Bac, ancien responsable du secteur Education à la Ligue de l'enseignement, Jacques Bernardin, président du GFEN. .... 17
  
- QUATRE ATELIERS.....
  - *La politique d'extraction des bons élèves des quartiers nuit-elle à la recherche de la mixité sociale dans les établissements ?* ..... 28
  - *Qu'en est-il du partenariat Ecole-politique de la Ville au moment où l'Education nationale réinvestit le champ de l'accompagnement scolaire et éducatif ?* ..... 31
  - *Intérêt et conséquences des dispositifs d'aide individuelle dans les écoles primaires en éducation prioritaire.* ..... 35
  - *Comment développer la continuité école - collège dans les RAR ?* ..... 37
  
- EXPOSE (avec débat) *Comment comprendre l'évolution de la politique d'éducation prioritaire en France ?*, par Françoise Lorcerie, directrice de recherches à l'IREMAM (CNRS) ..... 51
  
- CONCLUSION *Dans la situation actuelle de l'éducation prioritaire, qu'est-ce qui importe le plus pour l'OZP ?*, par Nicolas Renard, président de l'OZP ..... 61

# Introduction

par Jean-Pierre Mongénie,  
proviseur de l'Ecole supérieure des Arts appliqués Duperré

***L'OZP remercie vivement monsieur Mongénie d'avoir gracieusement accueilli sa Journée nationale 2009 dans les locaux de l'Ecole supérieure des Arts appliqués Duperré, 11 rue Dupetit-Thouars, 75003 Paris.***

En introduction à la Journée, Jean-Pierre Mongénie a présente rapidement son établissement.

L'ESAA Duperré est l'une des trois écoles d'arts appliqués gérés par la ville de Paris, avec l'Ecole Boule (métiers d'art, architecture intérieure et design) et l'Ecole Etienne (arts et industries graphiques).

Elle est spécialisée dans le design de mode et le textile.

Elle a le statut original des OPLM municipaux mais ses personnels enseignants sont sous statut Education nationale.

Les formations proposées aux étudiants vont du bac + 1 ou 2 à la licence professionnelle (en lien avec l'université de Marne-la-Vallée) et au-delà.

L'Ecole Duperré se développe à l'international dans le cadre des programmes Erasmus.

Jean-Pierre Mongénie prie l'OZP d'excuser son manque de disponibilité car c'est aujourd'hui la journée des entretiens de recrutement et il y a cette année 7 500 dossiers à traiter pour seulement 210 à 220 places.

## **Intervention**

### **Education prioritaire. Qui a la priorité : le territoire ou l'individu ?**

**Jean-Claude Emin,  
ancien sous-directeur à la DEPP (MEN)**

Je voudrais d'entrée de jeu prendre quelques précautions :

- Mon propos portera avant tout sur la politique éducative – et plus particulièrement sur la politique éducative nationale, celle affichée et impulsée par les responsables politiques de l'éducation – et non pas sur les politiques générales en direction des quartiers populaires, des quartiers dégradés ou des banlieues.
- En effet, ce volet de la politique éducative que constitue la politique d'éducation prioritaire a connu, me semble-t-il, des évolutions importantes depuis sa création par Alain Savary en 1981.
- Pour essayer de faire ressortir ces évolutions, je vais sans doute, par moment, forcer le trait, ne serait-ce que pour inciter à la discussion.
- Enfin, il est possible que ce que vais en dire vous paraisse éloigné de la réalité du terrain – ou, pour le dire plus justement, des réalités des terrains – que vous connaissez mieux que moi. Ceci pour deux raisons : la première est que mon expérience en la matière vient d'un bureau de l'administration centrale et non pas du terrain ; la seconde, plus intéressante sur le fond, est que la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire est diverse, particulièrement décentralisée, très souvent militante ; elle peut, de ce fait, être plus ou moins - voire très - éloignée des orientations politiques nationales. C'est d'ailleurs plutôt une bonne chose puisque cela a permis une continuité de l'action, même lorsque les responsables politiques de l'Éducation nationale ont laissé de côté la politique d'éducation prioritaire, ce qui est arrivé à plusieurs reprises depuis 1981.

Ceci dit, il faut évidemment interpellier les orientations politiques nationales et, en l'occurrence, se demander à qui on s'intéresse lorsqu'on parle d'éducation prioritaire.

J'aborderai donc la question en reprenant la définition d'une politique d'éducation prioritaire retenue par l'équipe de chercheurs qui a travaillé sur les politiques d'éducation prioritaire en Europe dans le cadre d'un projet de recherche baptisé *EuroPEP*, soutenu par le programme européen *Socrates* et coordonné par le centre Alain Savary<sup>1</sup> :

Une politique d'éducation prioritaire est « *une politique qui vise à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés qui proposent de donner quelque chose de plus ou de mieux ou de différent* ». Pour ce faire, quelle cible va-t-on retenir ? ». On peut en imaginer plusieurs :

- des territoires au sens socio-géographique du terme, avec les populations scolaires qui y vivent, les établissements scolaires qui accueillent ces populations, mais aussi l'ensemble des acteurs et des ressources mobilisables sur ces territoires ou à leur profit ;

---

<sup>1</sup> **Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, conceptions, mises en œuvre, débats**, sous la direction de Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex, INRP, Lyon, 2008.

- ou bien uniquement des établissements scolaires et les populations scolaires qu'ils accueillent (ou acceptent d'accueillir) ;
- ou bien des individus ou des publics scolaires particuliers.

Selon la réponse retenue, on n'aura évidemment pas la même politique. L'ouvrage auquel je viens d'emprunter cette définition montre bien la diversité des réponses apportées à cette question dans huit pays européens, ainsi que les évolutions de ces réponses au fil du temps.

## **En France, une évolution qui est allée des territoires aux publics**

En ce qui concerne la politique éducative française, il me semble que l'évolution a été des territoires aux publics (au pluriel).

L'histoire commence en juillet 1981, lorsqu'Alain Savary lance la politique des **zones d'éducation prioritaires** qui se propose de « *contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé*<sup>2</sup> ». Je souligne « zones » et le pluriel de « prioritaires » ; on ne parlait pas à l'époque d'« éducation prioritaire », c'étaient les zones qui étaient prioritaires et l'objectif était de contribuer à corriger l'inégalité sociale.

En 1990, Lionel Jospin, qui relance (pour la première fois) cette politique au niveau national, insiste également sur son aspect territorial : « *la nature des problèmes affrontés et la nécessaire continuité de l'action dans le temps impliquent que chaque zone d'éducation prioritaire constitue un ensemble socio-géographique cohérent offrant un éventail de ressources scolaires et éducatives diversifiées et aussi complet que possible*<sup>3</sup> ». Cette insistance va jusqu'à envisager que les politiques DSQ et ZEP coïncident au maximum.

En 1997, lorsque Ségolène Royal relance (pour la deuxième fois) la politique, un glissement sémantique se produit : si la circulaire du 31 octobre 1997 qui prépare les forums académiques et les assises nationales de Rouen, annonce une « *relance de la politique des zones prioritaires* », celle du 10 juillet 1998 qui suit ces assises, organise la « *relance de l'éducation prioritaire* », ce qui n'est pas la même chose si les mots ont un sens. Ce ne sont plus les zones qui sont prioritaires, c'est l'éducation ! Je n'ai d'ailleurs jamais très bien compris ce que ça voulait dire, sauf si l'on envisage – ce qui a pu tenter les responsables de la politique éducative à l'époque – de revenir sur un choix qui est – au moins jusqu'à présent – resté un point fortement affirmé de la politique française en la matière : dans les zones prioritaires « *il ne s'agit ... en aucune façon de réviser à la baisse les objectifs du système éducatif au motif que l'action pédagogique y serait plus difficile. Le choix politique fait avec la création des ZEP est tout autre. Les ZEP témoignent du refus de voir se développer dans notre pays une école à plusieurs vitesses. ... Ce choix est aussi un défi.*<sup>4</sup>

## **Resserrement et rationalisation de la carte avec Gilles de Robien et passage d'une logique de Zone à une logique de public**

Dix ans plus tard, dans la perspective de la rentrée 2006, Gilles de Robien annonce non pas une relance, mais « *un nouveau souffle pour l'éducation prioritaire* » Il en définit ainsi le « *principe directeur... : depuis des années, nous avons donné trop peu à trop de*

<sup>2</sup> Circulaire n°81-238 du 1<sup>er</sup> juillet 1981, *Zones prioritaires*

<sup>3</sup> Circulaire n°90-028 du 1<sup>er</sup> février 1990, *Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993.*

<sup>4</sup> Circulaire n°92-360 du 7 décembre 1992.

*monde ; il faut donner vraiment plus à ceux qui en ont vraiment besoin. Et le faire selon des critères nationaux, précis et pertinents. Des critères sociaux et scolaires qui traduisent la situation concrète des élèves. »*

C'est l'idée – juste à mon sens – d'un resserrement et d'une rationalisation de la carte.

Mais Gilles de Robien poursuit :

*Ces critères doivent nous permettre de **passer d'une logique de « zone » à une logique de « public »***<sup>5</sup>. Il affiche ainsi une intention politique essentielle, que l'on va retrouver – certes quelque peu euphémisée – dans la circulaire qui suit ce discours. J'y reviendrai.

Quant à la Loi de 2005 (la Loi Fillon), elle officialise ces évolutions, même si sa rédaction reste marquée par les intentions d'origine de la politique :

Ainsi l'article 211-1 du code de l'éducation (le premier de ce code) était à l'origine formulé de la façon suivante :

*« Pour garantir [le droit à l'éducation], la répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation **objectives**, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves **dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé** et des zones d'habitat dispersé, et de **permettre de façon générale aux élèves en difficulté de bénéficier d'actions de soutien individualisé.***

Cette formulation du code de l'éducation était celle élaborée à partir de la Loi Jospin de 1989 complétée par la Loi de 1998 relative à la lutte contre les exclusions. La Loi Fillon d'avril 2005 a introduit plusieurs modifications importantes dans cet article :

*« Pour garantir [le droit à l'éducation] **dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites.***

Elle introduit explicitement dans le texte l'objectif d'égalité des chances – je dirais volontiers d'égalité des chances individuelles – assurée par des bourses liées non seulement aux ressources mais aussi au mérite.

Et le nouvel article 211-1 poursuit :

*La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, **quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé** ».*

Les différences de situation ne sont plus « objectives » et la mention « quelle que soit l'origine des difficultés [des élèves], vient élargir la notion de difficulté.

**Ainsi, si l'on considère les évolutions des textes, et non pas uniquement la lettre du texte législatif en vigueur actuellement, la conception de la priorité politique tend, comme le disait clairement Gilles de Robien à « passer d'une logique de « zone » à une logique de « public », public dont les difficultés peuvent être de nature diverse.**

### **La Lettre de mission à Xavier Darcos définit deux publics**

En juillet 2007, la lettre de mission de Nicolas Sarkozy à Xavier Darcos qui donne à ce dernier sa « feuille de route » poursuit dans cette logique. Ce qui est remarquable est qu'elle considère explicitement deux « publics » :

- Les élèves les plus en difficulté – où qu'ils soient – constituent le premier de ces publics ; il est évoqué très rapidement et c'est un soutien individuel qui est à envisager pour ces élèves ;

---

<sup>5</sup> Discours de 8 février 2006, *La relance de l'éducation prioritaire.*

- Le second de ces publics, ce sont les élèves méritants, notamment ceux « *dont les parents n'ont pas les moyens ou les relations pour contourner la carte scolaire* ». Plusieurs mesures sont proposées en leur direction :
  - Tout d'abord, c'est essentiellement pour ces élèves qu'il est demandé au ministre de « *rendre superflue* » la carte scolaire. Ils devront pouvoir accéder – en dérogation, puisque la réglementation concernant les affectations n'a, dans l'état actuel des choses, pas changé – à des établissements qui leur offrent « *les mêmes chances de réussite qu'aux élèves privilégiés* ».
  - Ensuite, des internats de réussite éducative en zone urbaine doivent permettre de « *donner à tous les élèves méritants les conditions de travail nécessaires pour poursuivre les meilleures études* ».
  - Enfin, les 5% des meilleurs élèves de chaque établissement devraient pouvoir « *rejoindre s'ils le veulent, une classe préparatoire, un (...) grand établissement ou une université technologique* ».

Il est clair que le président de la République invite le ministre à plus d'attention pour le second public – les élèves méritants, comprenez les élèves méritants des établissements défavorisés – que pour le premier – les élèves en difficulté.

Par ailleurs, la lettre de mission de Xavier Darcos n'évoque jamais l'éducation prioritaire, et encore moins les zones prioritaires ou les réseaux « *ambition-réussite* » ou « *éducation prioritaire* ».

Elle demande que « *des études dirigées [soient] proposées à tous les élèves de l'enseignement prioritaire* », mais ce concept nouveau **d'enseignement prioritaire** – qui est peut-être le produit d'un lapsus – n'est pas défini.

En revanche, cette lettre s'intéresse :

- Aux « *quartiers les plus en difficulté* » où devraient être mises en place « *en lien avec les communes, des structures d'accueil de la petite enfance dont le but sera de préparer à l'école des enfants issus de milieux très défavorisés et de leur donner les mêmes chances que les autres d'y réussir* »...
- ... et où il convient de ne pas « *dissuader les établissements privés de s'installer* »

Notons que, dans un cas comme dans l'autre, ces mesures ne concernent pas au premier chef le service public de l'éducation nationale.

Cependant, cette lettre de mission demande au ministre d'agir « *face aux ghettos scolaires* », c'est-à-dire les « *établissements accueillant les élèves connaissant le plus de difficultés* » pour lesquels une politique spécifique doit être mise en place : réduction des effectifs, équipes éducatives renforcées, projets éducatifs innovants...

### **Un évolution de la politique éducative, du territoire vers des catégories spécifiques, qui ne concerne pas que la France**

Ainsi, l'évolution que je viens d'essayer de retracer n'est sans doute pas aussi tranchée qu'a pu le dire Gilles de Robien ; elle a par ailleurs été progressive : une partie des mesures promues par Nicolas Sarkozy ont connu des commencements d'exécution lorsque Ségolène Royal était ministre.

Elle est cependant manifeste et ne concerne pas que la France.

Comme le souligne Jean-Yves Rochex dans la conclusion générale de la recherche que j'ai citée tout à l'heure, on constate au plan international – ou tout au moins européen – « *une évolution sensible des modes de ciblage des politiques d'éducation prioritaire, associant ce qui semble être un recul des cibrages visant des territoires, à une multiplication des cibrages visant des catégories spécifiques de la population, ce que*

subsume la formulation **groupes à risques** utilisée par la Commission européenne (...) mais aussi l'extension du vocable **élèves à besoins spécifiques ou particuliers**. ... Pour être plus précis (je cite toujours Jean-Yves Rochex), ce qui semble être en recul est la cohérence relative entre les trois modes de ciblage visant non seulement les populations au travers des territoires où elles résident et les établissements où leurs enfants sont scolarisés, mais aussi la mobilisation des ressources et des dynamiques collectives au service du « *changement social en éducation* »<sup>6</sup>.

Une telle évolution a incontestablement une signification politique : on peut difficilement dire – ou espérer – que la politique d'éducation prioritaire, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, cherche à constituer « *un laboratoire du changement social en éducation* », comme le disait le CRESAS en 1985.

En tout cas, comme le souligne également Jean-Yves Rochex, les orientations politiques actuelles tendent à dissocier les actions qui relèvent des établissements scolaires de celles qui sont impulsées par des partenaires extérieurs ou qui font appel à eux.

Ainsi, le dernier texte qui organise les « *principes et les modalités de la politique de l'éducation prioritaire* » date de 2006<sup>7</sup>, Il s'agit de la circulaire de Gilles de Robien que j'évoquai il y a un instant, celle qui a créé les « réseaux ambition-réussite » et les « réseaux d'éducation prioritaire ». Sauf erreur de ma part, ce texte est toujours valable. Il distingue clairement :

- le pilotage pédagogique dans les réseaux d'éducation prioritaires,
- et le projet éducatif hors temps scolaire avec la famille et les partenaires de l'école.

Surtout il demande d'organiser ce qu'il appelle la structuration de l'action en envisageant « *un comité exécutif constitué du principal de collège, du principal adjoint et de tous les directeurs des écoles élémentaires et maternelles rattachées* » et dont peut faire partie l'IEN de la circonscription (ce qui a donné lieu à un vif débat à l'époque). Il est significatif que cette composition du comité exclue – au moins officiellement – tout partenaire, d'autant plus que le texte précise que ce comité « *se substitue progressivement à toutes les instances de l'éducation prioritaire en devenant, dès à présent, l'instance de pilotage local de la politique mise en œuvre* » dans les réseaux.

## **Faciliter l'exfiltration des élèves méritants et promouvoir les réussites individuelles**

Depuis la publication, il y a maintenant trois ans, de ce texte qui date du ministère précédent, aucun texte officiel du ministère de l'Éducation nationale n'a proposé les orientations d'une **politique d'éducation prioritaire** qui aurait sa cohérence du point de vue de la politique éducative et s'articulerait avec d'autres politiques territorialisées. Des textes se sont succédés qui ont annoncé, sans ordre véritable, des mesures qui suivent très fidèlement les instructions de la lettre de mission de Nicolas Sarkozy à son ministre de l'éducation. En voici une liste, sans doute incomplète, établie à partir d'une recension du BOEN :

- mise en place de l'accompagnement éducatif,
- déplacements de classes (autrement dit le « *busing* », élégamment appelée « *mixité choisie* »),
- création de 30 sites d'excellence parmi les lycées,
- mesure qui ne se confond pas avec les 200 dispositifs expérimentaux de réussite scolaire en lycée,

---

<sup>6</sup> *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, conceptions, mises en œuvre, débats*, sous la direction de Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex, INRP, Lyon, 2008

<sup>7</sup> Circulaire n° 2006-058 du 30-3-2006.

- création de banques de stages,
- ouverture sociale des classes préparatoires aux grandes écoles, au profit des élèves boursiers,
- internats d'excellence,
- lutte contre le décrochage scolaire,
- assouplissement de la carte scolaire, destiné notamment aux boursiers au mérite,
- mise en place de l'aide personnalisée,
- opération « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration »,
- destruction possible et éventuelle reconstruction des collèges particulièrement dégradés
- sans oublier l'inscription de 12 collèges privés en réseau « ambition-réussite ».

Une bonne partie de cet inventaire à la Prévert constitue le volet éducation du plan « espoir banlieue ». Par ailleurs une bonne partie d'entre elles sont plus des annonces politiques et médiatiques que de vraies mesures assorties de moyens effectifs, mais elles n'en sont pas moins significatives d'orientations politiques. Ainsi, une orientation est particulièrement claire : il faut faciliter l'« exfiltration » des « élèves méritants » des quartiers et des établissements dégradés et promouvoir les réussites individuelles.

Cette orientation – qui s'oppose comme le suggère le titre de cette journée à la promotion collective – pose au moins deux questions :

- elle conduit à ne s'intéresser qu'à l'aboutissement des scolarités individuelles, donc risque d'inciter à la sélection progressive des « méritants » tout au long des cursus et de ne pas inciter à la prévention des difficultés des autres ; ainsi, la priorité affichée jusqu'ici d'une scolarisation à partir de deux ans dans les écoles de l'éducation prioritaire est passée à la trappe.
- elle vide les établissements où se concentrent le plus de difficultés de leurs meilleurs élèves, ce qui y aggrave le degré de concentration des difficultés et entraîne une baisse des exigences.

### ***Education prioritaire et assouplissement de la carte scolaire***

Sur ce dernier point Agnès Van Zanten rappelait, dans *l'école de la périphérie*, que la plupart des travaux sur les effets de l'homogénéité des classes et des établissements « ont mis en évidence un lien entre les progressions des élèves, notamment de ceux de faible niveau scolaire, et leur association dans la classe à d'autres de niveau scolaire supérieur... Les effets de l'homogénéité des groupes faibles, qui prédominent dans les établissements périphériques en raison de la concentration résidentielle des populations, mais aussi des politiques de constitution de « classes de niveau », semblent particulièrement négatifs. En effet, de nombreux travaux ont pu observer la constitution de normes de réussite inférieures à celles de groupes « forts » à la fois en raison de l'adaptation des attentes des maîtres et de la faible émulation entre camarades plus orientés vers des activités déviantes que des activités académiques. »<sup>8</sup>

Et ce n'est pas en rendant « superflue » la carte scolaire pour reprendre l'expression de Nicolas Sarkozy, et en vidant les établissements de l'éducation prioritaire de leurs meilleurs élèves que l'on va améliorer une mixité sociale qui n'existe déjà guère aujourd'hui.

---

<sup>8</sup> *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*, Agnès Van Zanten, PUF, 2001

Une typologie des 5150 collèges publics établie par la DEPP sur les données de l'année 2003-2004<sup>9</sup> opposait, en milieu urbain essentiellement, deux groupes d'environ un millier de collèges chacun :

	Collèges « urbains favorisés »	Collèges « urbains défavorisés »	Ensemble
Nombre de collèges	1094	934	5150
% de collèges	21,2	18,1	100,0
% moyen d'élèves de 6 <sup>ème</sup> d'origine sociale très favorisée	34,4	4,8	15,8
% moyen d'élèves de 6 <sup>ème</sup> d'origine sociale défavorisée	21,9	66,7	44,4
% moyen d'élèves de 6 <sup>ème</sup> de nationalité étrangère	3,0	10,7	4,4
% moyen d'élèves de 6 <sup>ème</sup> en retard de deux ans ou plus	2,0	6,0	3,2
score moyen à l'évaluation de début de 6 <sup>ème</sup>	70,4	53,8	63,3

Les premiers, les collèges urbains dits favorisés accueillent en sixième deux fois plus d'élèves d'origine sociale très favorisée et moitié moins d'élèves d'origine sociale défavorisée que la moyenne des collèges, alors que les seconds, les collèges urbains dits défavorisés accueillent une fois et demie plus d'élèves d'origine sociale défavorisée et trois fois moins d'élèves d'origine sociale très favorisée que la moyenne. Les élèves d'origine sociale très favorisée constituaient plus du tiers des effectifs de sixième des premiers, contre moins de 5 % de ceux des seconds, soit environ sept fois plus. Quant aux élèves d'origine sociale défavorisée, ils étaient en proportion plus de trois fois plus élevée dans les collèges urbains défavorisés que dans les autres (deux tiers des effectifs de sixième dans les collèges défavorisés contre un peu plus d'un cinquième dans les autres).

Les élèves de nationalité étrangère étaient en proportion près de quatre fois plus élevée dans les collèges défavorisés (près de 11% contre 3% pour une moyenne de 4,4%).

Logiquement, les résultats moyens à l'évaluation de début de sixième accusaient une différence sensible entre les deux groupes de collèges : plus de 70% dans les favorisés contre 54% dans les défavorisés.

La carte scolaire telle qu'elle fonctionnait en 2003-2004 n'assurait donc pas la mixité sociale, étant donné la polarisation sociale de la population sur le territoire et le jeu des dérogations, mais l'extension de ces dernières n'a aucune raison de l'améliorer, au contraire. Comme l'indique une étude récente<sup>10</sup>, les trois quarts des collèges labellisés « ambition-réussite » ont vu s'évaporer des élèves attendus en sixième à la rentrée 2008 ; Les plus fuis perdent ainsi leurs meilleurs élèves. Par ailleurs, des travaux monographiques semblent montrer que l'arrivée massive dans un établissement d'élèves venant d'un collège défavorisé fait fuir les classes moyennes vers un troisième établissement, plus considéré.

On voit bien les limites de mesures et d'actions qui s'intéressent essentiellement au devenir individuel des élèves, notamment des plus méritants d'entre eux pour reprendre encore cette expression. **La vraie question, le véritable objectif d'une politique d'éducation prioritaire devrait être, dans une perspective de justice sociale, de**

<sup>9</sup> *Typologie des collèges publics*, Fanny Thomas, Revue Education & Formations, n°71, juin 2005 DEP-MEN.

<sup>10</sup> *La carte scolaire*, Marco Oberti,, [Problèmes politiques et sociaux](#), n°956, janvier 2009, La Documentation française, Paris

**résorber le plus possible les écarts d'acquis entre groupes sociaux et territoires, qui restent particulièrement importants**, on l'a vu avec les données que je viens de rappeler sur le collège ; on le constate tout autant si l'on considère les indicateurs que le Ministère associe à la LOLF, ceux qui apprécient la proportion d'élèves qui maîtrisent les compétences de base :

**Proportions d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en français et en mathématiques (LOLF 2007) <sup>11</sup>**

en fin de CM2	français+ou-		Mathématiques+ou-	
ensemble	86,3%	2,2%	90,6%	2,1%
secteur public hors ZEP et RAR				
ZEP	86,8%	3,0%	90,6%	2,1%
ZEP	77,7%	3,4%	83,8%	3,1%
RAR*	72,0%	3,3%	75,4%	3,4%
secteur Privé				
Privé	92,1%	2,0%	93,1%	1,8%

en fin de troisième	français+ou-		Mathématiques+ou-	
ensemble	79,9%	2,4%	89,4%	1,7%
secteur public hors ZEP et RAR				
ZEP	80,3%	3,3%	90,5%	2,4%
ZEP	70,5%	3,8%	81,2%	3,5%
RAR*	54,8%	3,5%	71,0%	3,6%
secteur Privé				
Privé	87,7%	3,6%	93,2%	2,7%

**Lecture** : 86,3% des élèves de CM2 maîtrisent les compétences de base en français. L'intervalle de confiance de cet indicateur est de + ou - 2,2%

La question politique posée devient aujourd'hui moins de résorber ces écarts considérables que de s'intéresser aux devenir individuels de chacun. Ainsi, pour les autres élèves – entendez les « non-méritants » – l'Éducation nationale propose l'aide personnalisée et l'accompagnement éducatif destinés aux élèves en difficulté, **mais ces dispositifs ne sont pas spécifiques à l'éducation prioritaire** et, indépendamment du débat de fond qu'ils méritent quant à leur efficacité, rien n'est véritablement affiché pour faire face à la concentration des difficultés dans les écoles et établissements de l'éducation prioritaire – ou pour mieux dire sur les territoires de l'éducation prioritaire.

Et nombre d'autres actions, spécifiques aux nombreux dispositifs qui s'empilent en direction des quartiers défavorisés (programme de réussite éducative, lutte contre le décrochage scolaire, etc.), relèvent de ce que Jean-Yves Rochex – pour le citer encore une fois – appelle « *une approche territorialisée et « partenariale » visant à agir sur les familles défavorisées et leurs enfants pour mieux préparer – voire adapter – ceux-ci aux exigences de l'école* » mais cette approche est finalement dissociée des précédentes qui relèvent d'une politique générale destinée à tous les établissements.

<sup>11</sup> *Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège*, Thierry Rocher, Jean-François Chesné et Sylvie Fumel, note d'information n°08.37, décembre 2008, MEN-DEPP.

## ***Les caractéristiques des ZEP qui réussissent***

Je voudrais, avant de terminer, mettre en face de cette description – sans doute trop rapide – de la politique actuelle, les caractéristiques des ZEP qui réussissent, telles que Catherine Moisan et Jacky Simon les avaient dégagées en 1997 à l'issue de leur enquête de terrain sur le fonctionnement d'un échantillon de ZEP<sup>12</sup>. Elles sont, me semblent-ils toujours valables :

- Une taille « à échelle humaine. » Il est rare qu'une impulsion significative soit constatée dans les établissements ou les zones de grande taille ;
- Un pilotage réel qui assure une cohérence des pratiques ;
- L'existence de véritables équipes autour d'un projet fort, élaboré collectivement ;
- Des projets ayant un niveau élevé d'exigences, centrés sur les apprentissages, visant à transformer « l'ordinaire de la classe » et ne se résument pas à des actions spectaculaires ;
- Une école ouverte sur l'extérieur ;
- Une scolarisation à 2 ans élevée ;
- La stabilité de la population scolaire, qui permet d'assurer une continuité pédagogique) ;
- Enfin, un investissement des collectivités locales important, tout en respectant les missions respectives des différents partenaires (pas de confusion des rôles.)

Un certain nombre de ces conditions ne se retrouvent pas dans les orientations actuelles. Et le fait que la politique éducative – au moins au niveau officiel - ne fasse plus vraiment appel à la mobilisation des ressources et des dynamiques collectives des territoires et des établissements pour construire un projet et un programme d'actions collectifs, et le fait qu'elle mette plutôt l'accent, d'un côté sur les seuls devenirs individuels, et de l'autre sur les seules difficultés individuelles, et ceci, en abandonnant les actions de prévention précoce, ne visent certainement pas à corriger l'inégalité sociale, ce qui était l'objectif initial de la politique des zones d'éducation prioritaires lorsqu'Alain Savary l'a mise en place.

*Note : les intertitres sont de la rédaction*

## **DEBAT**

### **Introduction de l'animateur (Marc Douaire)**

Merci à Jean-Claude Emin d'avoir d'abord resitué nos débats à partir des textes officiels, d'avoir pointé un certain nombre d'enjeux politiques importants pour l'éducation prioritaire, mais aussi au-delà, pour le service public d'éducation, et en particulier la question de l'ambition.

A-t-on effectivement toujours l'ambition de réduire les écarts entre les acquis des élèves, de considérer ceux-ci non pas seulement en tant qu'individus « élèves » mais aussi en tant que jeunes situés dans une famille, dans un quartier, dans un environnement, et de créer ainsi une dynamique permettant de prendre en charge, avec l'élève et sa famille bien sûr comme acteurs, la question des apprentissages ? C'est une question qui ne se résout pas uniquement par l'exfiltrations des meilleurs, qui, eux aussi, ont droit à une promotion.

---

<sup>12</sup> *Les déterminants de la réussite scolaire dans les Zones d'éducation prioritaire*, Catherine Moisan et Jacky Simon, INRP, 1997.

Il y a un terme dans cette intervention qui n'est pratiquement plus utilisé aujourd'hui, c'est le terme de projet. Ce qui caractérisait quand même l'ambition de l'éducation prioritaire tant en 1980 qu'en 1990 c'était cette dimension du projet, notamment du projet de zone qui n'était pas du tout l'abandon de la dimension éducative ou l'abandon même des responsabilités pédagogiques. Le projet s'articulait avec quelque chose de plus large que le territoire de l'établissement.

La question est toujours vivante et il conviendrait de revenir aussi sur ce point. Il y a toujours débat lorsque l'OZP souligne auprès de ses interlocuteurs notre attachement à cette dimension de projet, de territoire. On nous dit alors qu'il faut prendre l'élève tel qu'en lui-même il se développe et que l'individualisation est l'élément important. C'est très important certes, mais pas si nouveau car on oublie la loi d'orientation de 1989 qui, dans ses premiers articles, évoque la personnalisation : elle est notamment abordée dans le 1<sup>er</sup> degré avec la scolarisation des enfants dès 2 ans en ZEP et la mise en place de la politique des cycles. Il y a là articulation entre la personnalisation et la différenciation.

**Un participant** : Dans le livre vert qui accompagne le projet de révision de la carte des ZUS en cours, une phrase évoque la possibilité que cette révision entraîne une révision de la carte des ZEP. L'OZP n'a jamais été vraiment opposé, bien au contraire, à une révision de la géographie de l'éducation prioritaire puisqu'il a toujours regretté l'extension « inconsiderée » (c'est le terme souvent employé dans l'association) de ce dispositif. Ma question est celle-ci : Quels seraient les critères qui selon vous devraient guider une révision de la carte de l'éducation prioritaire et la décision de maintenir, faire sortir ou éventuellement entrer une zone du dispositif ?

**J.-C. Emin** : Je donnerai plusieurs éléments de réponse.

**D'abord, la question de la coïncidence des cartes** qui est posée depuis très longtemps. Lionel Jospin l'avait évoquée, si mes souvenirs sont justes, en décidant que tout quartier DSQ serait ZEP, ce qui a été le cas à quelques exceptions près à ce moment-là.

La question se repose chaque année au moment de la publication du rapport de l'Observatoire national des ZUS. Dans son volet éducatif, le rapport s'intéresse aux établissements scolaires qui, physiquement, sont implantés dans les ZUS alors qu'on n'a pas toujours la garantie que tous les élèves des ZUS y soient effectivement scolarisés. En fait, il y a des tas d'exceptions. Ce qui veut dire que le problème ne relève pas uniquement de la coïncidence de cartes de territoires mais aussi d'une réflexion sur les flux, sur la continuité scolaire, problème évoqué il y a déjà longtemps dans le rapport de Catherine Moisan et de Jacky Simon.

**Deuxième élément sur les critères.** La DEPP a travaillé sur les critères au moment où Gilles de Robien a demandé un resserrement de la carte qui a abouti à la création des Réseaux Ambition Réussite. Le cabinet du ministre avait tendance à demander des critères scolaires, du genre « quels sont les résultats au brevet ?... » Nous avons de notre côté fait toute une série de simulations qui nous ont fait apparaître certaines difficultés dont je tire les constats et réflexions suivants.

1 - On a trop souvent des données sur les PCS qui sont extrêmement globales. Par exemple, la catégorie dite « défavorisée » est très générale alors que la catégorie « favorisée » est, elle, bien ciblée et représente environ 15% des élèves à l'entrée en 6<sup>ème</sup> (cadres supérieurs, enseignants toutes catégories confondues, chercheurs...). Cette catégorie « favorisée » est bien identifiée, elle a du sens. Du côté de la catégorie « défavorisés », on arrive à 44%, c'est-à-dire que presque la moitié de la population est

considérée comme ayant des difficultés. Mais, dans cette catégorie, il conviendrait de distinguer les ouvriers installés (qui eux-mêmes rencontrent maintenant des problèmes), les personnes qui sont au chômage, les précaires... Dans un certain nombre de cas, il faut compléter les travaux de nature statistique – qui sont évidemment contraints par les données disponibles dans les fichiers – par des travaux de nature plus localisée.

2 - Deuxième remarque extrêmement importante à propos de laquelle on a eu du mal à convaincre le ministère : pour avoir des résultats significatifs pour sélectionner les RAR, et notamment dans les académies de Créteil et de Versailles, on a dû prendre en compte le critère « étrangers », sinon on n'avait très peu d'établissements dans ces académies, notamment les grands établissements « historiques » des ZEP, qui alors sortaient de la liste.

Ce qui veut dire qu'on a été amenés à considérer une multiplicité de critères sociaux, même s'il faut bien aussi prendre en compte des critères pédagogiques. Il faut des critères liés à la population et des critères affinés selon les terrains.

Le cabinet avait accepté cette idée, ce qui n'était pas dans les us et coutumes d'une « maison » qui continue quand même à fonctionner d'une façon extrêmement centralisée. Le cabinet avait accepté que la carte des RAR soit issue du travail statistique que je viens d'évoquer : environ 200 réseaux sur 252 étaient ainsi issus d'un travail statistique et constituaient un « noyau dur ». Mais les recteurs avaient la possibilité de rajouter chacun 1 ou 2 ou 3 établissements, choisis en fonction de critères discutés localement.

Je trouve qu'une démarche de ce type, qui associe un cadrage politique national et une prise en compte de la souplesse locale, est intéressant et même indispensable.

**Un participant :** Je partage l'argumentation tout à fait essentielle de cet exposé mais, comme il a été dit, l'analyse historique des textes de l'EN a, à la fois, un grand intérêt et des limites. Il y a au moins trois points sur lesquels il faudrait réfléchir et discuter :

1. Il y a des phénomènes d'inertie, c'est-à-dire que l'on peut très bien avoir sur le terrain un certain nombre de dispositifs qui continuent à perdurer quelles que soient les orientations politiques contraires.
2. Une grande partie des orientations de la lettre de mission au ministre, voire les circulaires les plus récentes, sont largement des coups politiques et médiatiques correspondant à une très faible réalité sur le terrain. Si on prend au pied de la lettre un certain nombre d'orientations comme les internats d'excellence et d'autres dispositifs récents, on se trompe complètement sur leur portée, sur leur réalité car l'écart est souvent important, parfois énorme, entre le discours et la réalité.
3. Les difficultés de penser l'articulation de ces dispositifs Education nationale avec les dispositifs de la politique de la Ville, en particulier celui de la réussite éducative, qui est probablement le plus important en terme de nombre de personnels impliqués et de financement. Ce serait intéressant de voir comment on peut consolider ou pas les dispositifs de l'EN, et comment ils s'articulent avec les autres.

**J.-C. Emin :** L'inertie, paradoxalement, me paraît avoir joué ici un rôle extrêmement positif. Cette politique des ZEP a résisté, même lorsqu'on ne s'en occupait plus au niveau national. Quand on regarde les périodes qui se situent entre les relances, on voit qu'il y a des endroits qui ont maintenu la politique des ZEP, souvent par militance ou parfois parce qu'un recteur ou un inspecteur d'académie y croyait et continuait à l'impulser. Il y a aussi des endroits où la politique des ZEP s'est arrêtée et où elle n'a repris qu'après que le ministre du moment en a reparlé.

Je suis par ailleurs absolument d'accord pour dire que nombre de choses qui sont avancées sont des coups médiatiques. En fait, l'impression vue du dehors c'est qu'on n'a plus de politique d'éducation prioritaire ni de politique des zones prioritaires, on a une accumulation de coups dont certains ne donnent pas grand-chose sur le terrain.

Par exemple, les internats d'excellence doivent concerner 700 élèves ! Dans une certaine mesure, je me demande si le plan Espoir Banlieue n'est pas du même genre, une liste de mesures médiatiques, plus médiatiques que financières d'ailleurs. C'est bien là qu'est le problème : on a une politique de coups qui n'est plus une politique d'ensemble, qui ne s'insère plus dans une politique d'éducation et finalement on vend des annonces et on fait croire aux gens un certain nombre de choses.

Regardons, autre exemple, la question de la carte scolaire. Le constat que l'on peut faire aujourd'hui après que la carte scolaire a été déclarée « superflue » est que la réglementation en la matière est restée la même qu'auparavant. On est toujours dans un régime de dérogations, mais on a donné d'autres critères aux IA. Ce changement ne touche de façon prononcée que certains établissements. Malgré cela, c'est une mesure populaire et quantité de gens qui n'en profitent pas trouvent que c'est génial et soutiennent cette politique. C'est bien là que l'on voit que la politique des coups n'est pas une politique mais qu'elle est très significative d'une orientation politique.

Sur la politique territoriale, j'en reviens à ce que je disais tout à l'heure à propos de l'inertie. A l'heure actuelle, les articulations sont laissées au terrain mais il n'y a plus grand monde qui s'en occupe au niveau national. On a des terrains qui agissent, beaucoup par militance, avec un peu d'inertie qui peut aider dans un certain nombre de cas mais on n'a plus véritablement d'impulsion.

**Un participant :** N'a-t-on pas plutôt aujourd'hui une vraie politique territoriale, comme on n'en a jamais eue, une politique qui ne s'avoue pas et qui n'est pas celle que l'on souhaite ? Je me pose la question aussi en considérant aussi bien la mesure d'assouplissement de la carte scolaire que celle autorisant l'admission des meilleurs élèves dans d'autres établissements.

Les choses se font progressivement en raison des contraintes inhérentes au système éducatif et pour ne pas créer de bouleversements dans des établissements qui ont évidemment des possibilités réduites d'accueil, mais ce mouvement d'assouplissement de la carte scolaire risque d'entraîner un accroissement des difficultés de certains établissements et de certaines zones. N'est-on pas dans un mouvement de « ghettoïsation » (même si le terme me paraît un peu fort), une évolution d'autant plus redoutable qu'on n'en perçoit pas encore les conséquences de façon nette et que cette mesure est populaire. De même, l'idée de donner aux élèves de bon niveau la possibilité d'aller ailleurs passe bien aussi dans l'opinion : on se dit que les bons élèves peuvent parfois avoir des difficultés à travailler dans les RAR ou les RRS...

Je crains une évolution qui va faire pencher certains quartiers vers des situations beaucoup plus difficiles et, en ce sens, on peut parler d'une véritable territorialisation, non avouée.

**J.-C. Emin :** Je suis assez d'accord. J'irai même plus loin. On a sans doute une politique territoriale qui va accroître la polarisation sociale sur le territoire mais qu'on vend dans une certaine mesure en laissant penser que les devenirs individuels peuvent être profitables. Mais ce n'est pas parce qu'on aura quelques Rachida Dati de plus qu'on va résoudre le problème !

**Une représentante d'association :** Les croisements des politiques de la Ville et des politiques éducatives sont destructeurs de ces dernières. Aujourd'hui, une grande partie de la politique de l'Education nationale exclut les partenaires locaux.

Les annonces médiatiques sont très appréciées du grand public. Toutes les familles pensent que leurs enfants vont bénéficier de ces mesures. L'effet Obama joue aussi dans les quartiers. Le rapport Sabeg va dans le même sens : il laisse espérer aux parents dans ces quartiers défavorisés que leurs enfants font partie de l'élite autrement qu'en devenant sportifs ou dealers alors que les enfants qui vont effectivement réussir ne représentent qu'un très faible pourcentage des public concernés.

**Un participant :** Je rappelle que l'individualisation portée à l'extrême a déjà existé dans l'Education nationale, de 1965 à 1982, avec la création de la catégorie des « handicapés sociaux » et d'enseignants spécialisés pour ces publics. Depuis 2002, les différents ministres pensent que ce sont les familles qui portent l'échec scolaire. La création des ZEP avait permis de renvoyer cette difficulté à l'environnement social sans rendre responsables ni les élèves ni les parents ni les enseignants. La politique actuelle a tendance à nous ramener à la catégorie des handicapés sociaux. Cette tentation, n'est pas acceptable.

**Un participant :** Je pense que les politiques de la ville ne sont pas aussi tranchées politiquement qu'on veut bien le dire. En effet, à gauche comme à droite, on reconnaît la notion de mérite et on met en avant la volonté d'assurer aux jeunes des études de qualité, même si les partis et forces de gauche dénoncent beaucoup plus le manque de moyens.

**J.-C. Emin :** Deux remarques par rapport à ce qui vient d'être dit.

Au niveau européen, Jean-Yves Rochex montre bien que l'évolution qu'on connaît est vécue aussi dans les autres pays européens et qu'elle est promue par la Commission européenne de façon extrêmement forte. Je suis très frappé par le fait que les pays de l'OCDE, quand ils parlent de leurs politiques prioritaires, mettent en avant de la même manière tous les « handicapés », ceux qui chez nous relèvent de l'éducation spécialisée, les handicapés physiques et les handicapés mentaux, mais aussi les « handicapés » sociaux. On a toujours eu du mal à faire comprendre à un certain nombre de partenaires étrangers que, lorsqu'on parle chez nous de zones prioritaires, ou d'éducation prioritaire, on ne parle pas d'éducation spécialisée, mais d'une politique à visée territoriale et sociale et non seulement individuelle..

Deuxième élément de réponse. L'évolution que nous constatons est une tendance assez générale sur le plan politique, qui va au-delà de la France et qui pose les questions évoquées ensuite. Je pense au livre « *La diversité contre l'égalité* », de Walter Benn Michaels (Raisons d'agir, février 2009) qui, à partir de l'exemple des Etats-Unis, déclare en substance : « ce n'est pas parce qu'on aura le même pourcentage de Noirs dans telle ou telle catégorie sociale qu'on aura véritablement changé la société ».

Mon dernier point sera un souhait : ce qui serait intéressant ce serait de confronter les orientations nationales actuelles avec ce qui se passe sur le terrain et de voir ce que peuvent donner ces orientations, dont une bonne partie est effectivement très médiatique.

*Compte rendu rédigé par Jean Rioult*

# Table ronde

## ***Comment sortir du millefeuille des dispositifs d'accompagnement et de soutien ?***

avec la participation de :

**Brigitte d'Agostini**, coordonnatrice de RAR,  
**Arnold Bac**, ancien responsable du secteur Education à la Ligue de l'enseignement,  
**Jacques Bernardin**, président du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Animateur :

**Dider Bargas**, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

L'animateur souligne le caractère « croustillant » du titre choisi pour ce thème. Il souhaite que les interventions et le débat qui suivra parviennent à identifier les « feuilles » que représentent chacun des dispositifs complémentaires à l'enseignement traditionnel et à en montrer l'intérêt : « Serons-nous capables de surmonter cette difficulté apparente ? A voir ce qu'il est possible de faire ? ». Trois interventions lancent le débat.

**Brigitte d'Agostini**, coordonnatrice du réseau Choisy-Orly, dans le Val-de-Marne, présente sa circonscription qui comprend deux communes : Choisy : 1 RRS ; Orly : 1 RAR (1 collège et 8 écoles maternelles et élémentaires) et 1 RRS.

« Quand je suis arrivée comme coordonnatrice de RRS, Orly venait de basculer en RAR : j'étais dans le feu de l'action dans un collège qui n'avait pas souhaité ce changement. Quatre professeurs référents (appelés aussi professeurs d'appui) ont été nommés : aujourd'hui, deux ont cette fonction depuis l'origine et deux sont des nouveaux. Cette année aussi, le collège RAR a une nouvelle principale, une nouvelle adjointe et un nouveau CPE. Dans le 1er degré, c'est la stabilité (deux départs à la retraite).

Une caractéristique essentielle de ce RAR est le nombre extrêmement élevé de personnels très jeunes : 42 T2 et 20 T1 qui démarrent dans le métier. Le réseau dispose également d'assistants pédagogiques.

L'inspecteur, pour le premier degré, est très engagé dans l'Education prioritaire ; on constate également une implication très forte à la direction du collège (l'ancienne et la nouvelle principales). On a donc pu mettre en place rapidement le comité exécutif du RAR et le faire bien fonctionner.

Pour les professeurs référents, ça a été difficile au début : il a fallu que les autres professeurs les reconnaissent dans leur nouvelle fonction et admettent qu'ils pouvaient apporter une plus-value.

De leur côté, les écoles se sont engouffrées rapidement dans le dispositif. Au fur et à mesure se sont mises en place les heures de soutien, un point fixe avec aide aux devoirs, l'école ouverte au collège, les heures où les élèves peuvent venir interroger les professeurs, "Cartable en ligne", le PPRE, des groupes de travail en français et en maths, etc.

Ces dispositifs existent mais ne fonctionnent pas toujours tous véritablement. Les professeurs référents interviennent aussi bien au collège que dans les écoles. Dans les écoles élémentaires et maternelles, il y a en plus l'aide personnalisée, l'accompagnement éducatif et la mise en route des nouveaux programmes. Quand on sait qu'il a fallu au même moment ajouter en supplément les fonctions auparavant assurées par les maîtres « E » des RASED en partie supprimés, il faut bien comprendre que ces bouleversements ont fortement gêné le fonctionnement du millefeuille. L'année qui se termine a été extrêmement difficile en élémentaire pour des raisons qui ne tenaient pas aux élèves.

La commune est entrée dans le dispositif de Réussite éducative : c'est un atout. Je travaille beaucoup avec ces partenaires. Mais entre l'année dernière où ça a été mis en place et cette année où l'accompagnement éducatif s'est ajouté, il y a eu des frottements, des confusions constantes. Il faut admettre que c'est compliqué pour les enseignants, *a fortiori* pour les parents et les élèves.

A ce tableau, je dois ajouter les stages de remise à niveau dans les écoles, la Charte locale d'accompagnement à la scolarité avec le "Coup de pouce", les projets d'école, les projets de classes...

Voilà, en gros la situation. Le millefeuille auquel fait référence l'intitulé de la table ronde est donc très épais. La volonté d'en tirer le meilleur parti est malgré tout générale, aussi bien au collège que dans les écoles. »

**Arnold Bac** intervient à son tour et commence par décrire en quelques mots son parcours :

« J'ai débuté comme *instituteur pour déficients intellectuels*, selon les termes administratifs de l'époque, puis j'ai eu des responsabilités syndicales en Seine-Saint-Denis au moment de la création des ZEP. J'ai suivi les ZEP sur le plan syndical, puis suis passé dans l'Administration du ministère de la Jeunesse et des sports où je me suis occupé de l'aménagement des rythmes des enfants et des jeunes et des contrats locaux. Dans ce cadre, j'ai travaillé pour que ce ministère s'investisse dans l'accompagnement scolaire. Je suis allé ensuite à la DIV, délégation interministérielle à la Ville, où j'ai été témoin des tentatives peu fructueuses (1994 à 1996) de coordination entre ZEP et politique de la Ville. Enfin, j'ai rejoint la Ligue de l'Enseignement où j'ai été responsable du secteur éducation jusqu'en septembre 2007.

La question du millefeuille n'est pas nouvelle : elle ne touche pas que la question éducative. Je prendrai ainsi un exemple dans un tout autre domaine : on parle en ce moment du « millefeuille » des collectivités locales (Rapport Balladur). Vous avez eu des échos des résistances dans ce domaine. Je voudrais témoigner d'une autre démarche, "*Paris-Métropole*" : une façon de contourner la question, de ne pas l'aborder frontalement, mais de faire en sorte que des communes et des départements se fédèrent en syndicat mixte et travaillent ensemble dans des dynamiques de projets et de réalisation. L'idée est de ne pas commencer par supprimer les structures mais par établir un projet. Ce que je dis-là n'est pas éloigné de notre propos.

Revenant à notre millefeuille éducatif, je vais faire une citation : « *Les différentes administrations de l'Etat, directement ou non (délégation ou agence), ont ressenti le besoin de créer des dispositifs. Ceux-ci s'accompagnent d'instances de pilotage qui font appel aux mêmes partenaires, responsables de l'éducation et des jeunes : les administrations des établissements de l'Etat, les collectivités territoriales, les associations, les organismes de protection sociale et à vocation sociale. Cela aboutit tantôt à une approche segmentée, tantôt à une énumération si riche et si complète qu'elle a peu de*

*chances d'être atteinte. Les géographies de ces dispositifs ne concordent pas, comme leurs instances de pilotage, bien que proches, et les rendent incompatibles entre eux. »*

Ce constat a été dressé en 2007, dans le cadre de la "Conférence de la famille" (sous l'égide du ministère en charge de la Famille) sur la question des dispositifs d'accompagnement, conférence intitulé : "Temps des familles, temps des enfants, autour de la scolarité". Ce constat va plus loin encore et précise : *"Si on analyse la réponse des pouvoirs publics aux besoins des enfants, des jeunes et des familles, on voit que cette réponse est donnée parfois en reprenant des initiatives associatives locales, de façon ponctuelle, et non pas avec une approche globale. Cette élaboration a été traversée de débats parfois violents et s'est faite de façon cahotique, ce que traduisent les différents dispositifs qui se succèdent dans le temps et ceux qui existent à l'heure actuelle [ndlr nous sommes en 2007]. Etat, dans ses différentes composantes ministérielles, collectivités locales, établissements publics..., chacun construit un bout de réponse, chacun s'accorde à reconnaître que les dispositifs sont complexes, que leur cadre et leurs exigences sont différentes, ou, au contraire redondants."*

Ce constat n'a été contesté par aucun des participants à cette conférence ! Il y avait pourtant l'ACSE, la Ligue de l'Enseignement, la FCPE, la FSU, le ministère de l'Education nationale, l'UNAF et bien d'autres encore. Tout le monde est d'accord à ce sujet. Qu'est-ce que cette unanimité a provoqué ensuite ? Eh bien ! quelques mois plus tard, l'ajout d'un nouveau dispositif : l'accompagnement éducatif. On voit là la difficulté pour sortir du millefeuille.

**Comment en sortir ?** A mon avis, ce n'est par une diminution du nombre des dispositifs : on voit qu'il est exceptionnel de parvenir à en supprimer. Et puis, quel dispositif devrait-il disparaître ? Qui acceptera de voir mourir ce qu'il a mis en place ? Car cela entraîne la disparition des moyens financiers (même réduits) qui lui sont liés.

Il existe une solution dont on entend parler régulièrement : tout rassembler au sein d'un dispositif unique. Mais il me semble que ce dernier est comme l'horizon : plus on s'en rapproche et plus il fuit ! Car il faut bien comprendre qu'un ministère, par exemple, n'acceptera jamais de céder sa place dans la conduite d'un dispositif qu'il estime être de son devoir de diriger et de financer. Il s'en sent le légitime leader, sinon propriétaire, et refuse toute fusion ou absorption. De plus, quand on parle de dispositif unique, on arrive vite à la question de la direction : qui en sera le chef ?

Je ne pense pas, même si cela vous étonne, qu'il soit souhaitable d'avoir un seul décideur, un seul financeur, ce qu'entraînerait le dispositif unique. Je pense même qu'il faut jouer de cette pluralité pour inverser la donne et faire de la multiplicité des dispositifs non plus une contrainte, un carcan ou une usine à gaz, mais une panoplie, une boîte à outils, dont on se sert pour répondre aux objectifs qu'on s'est fixés sur un territoire donné. Ces objectifs sont fixés par un projet éducatif de territoire, qui leur donne cohérence et force, construit par un diagnostic réalisé par les acteurs et les habitants, qui fait apparaître les véritables besoins, au-delà des besoins préformatés comme le soutien scolaire, qui n'apparaîtra pas alors automatiquement. C'est au service de cette démarche que doit être mobilisée cette palette d'outils trouvée dans le millefeuille, en fonction de leur pertinence pour le projet territorial.

Cette mobilisation des dispositifs ne doit pas se faire en remplissant autant de dossiers qu'il y a de dispositifs, mais en remplissant un dossier unique qui sera instruit par les différents financeurs concernés : c'est ce que recommande, depuis longtemps, la politique de la Ville, mais je ne dis pas que cela a été fait.

Il me semble que la façon dont je propose de sortir du millefeuille est la seule qui permette non d'en être étouffé en l'avalant mais de le déguster ! »

**Jacques Bernardin**, troisième intervenant, poursuit :

« Je vais intervenir de façon plus pédagogique, c'est ce qui spécifie mon territoire : ayant été enseignant, en particulier au moment clé du cycle 2, je suis maintenant formateur en IUFM. Deux rencontres m'ont marqué : la première avec le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle <http://www.gfen.asso.fr/> ), la seconde avec le groupe ESCOL (Université Paris VIII [http://escol.univ-paris8.fr/rubrique-2.php3?id\\_rubrique=88](http://escol.univ-paris8.fr/rubrique-2.php3?id_rubrique=88) ) quand j'ai repris des études.

Comment sortir du millefeuille ? Je commencerai par cette première question "Est-ce souhaitable ?" Et je vais tenter d'y répondre sur 3 plans :

● **Est-ce souhaitable sur le plan de l'organisation ?** La multiplication des dispositifs accroît la charge et la tension dans les équipes chargées de les mettre en place et les faire fonctionner, au détriment de la réflexion de fond sur les origines des difficultés et sur les modalités de la différenciation scolaire. C'est un facteur de confusion sur le rôle et les prérogatives de chacun, pour déterminer quels élèves doivent bénéficier de quels dispositifs. Il y a un risque de brouillage des missions de chacun et un risque de dilution des responsabilités. J'ajouterai le risque de conforter certains parents dans des tendances déléгатives. Par exemple, j'observe les "Coups de pouce" dans la ville de Saint-Denis et je vois que les parents qui nous préoccupent ce sont ceux qui se disent ne pas être à l'aise avec les questions d'école et qui préfèrent déléguer leurs prérogatives éducatives à des professionnels, surtout à ceux qui ont le label "Education nationale" ou "Municipalité". Or on sait que la place que peuvent prendre les parents est centrale, au-delà de l'aide technique éventuelle, centrale dans la mobilisation des élèves à l'égard de la scolarité.

La tendance générale est qu'on fait beaucoup "pour" ces publics mais rarement "avec" eux. Quand j'interroge des parents à propos de leurs attentes en matière scolaire, non seulement je constate, ce que disait Bourdieu, un phénomène d'intériorisation subjective de probabilité objective, c'est-à-dire déjà l'autolimitation de l'espoir dans l'école et du niveau de scolarisation qu'on peut attendre de l'école, mais aussi une forte auto-dévalorisation de leurs propres capacités éducatives.

● **Est-ce souhaitable sur le plan institutionnel ?** C'est une bonne chose, ça évite que cela soit dévolu aux espaces privés, mais cela se paye par deux heures en moins sur les horaires communs, ce qui pose une double question : que sacrifier ? Qui sacrifier ? On a de fortes "chances" d'avoir un raboutage, voire une suppression de matières dites non-fondamentales parce que non évaluées.

Je rappelle ce que les Etats-Unis ont constaté après vingt années de retour aux fondamentaux : une diminution de 22% des enseignements en histoire et en éducation civique, avec une diminution des connaissances dans ces domaines. Les sciences, l'éducation physique, la technologie..., autant de terrains qui permettent le questionnement sur le monde et qui alimentent et légitiment les apprentissages fondamentaux. Il y a donc un risque de raboutage de tout un pan de disciplines qui sont pourtant des facteurs clés de motivation et de mobilisation des élèves. Le temps devient ainsi plus contraint, problème que connaissent bien les professeurs du secondaire : le temps contraint c'est le risque de donner moins de place aux questionnements, aux cheminements, au "temps d'errer" comme dirait Alain Guy, au retour sur les erreurs. Et encore, sur ce dernier aspect, qui risque d'être pénalisé ? Probablement les élèves fragiles, d'autant plus que ceux-ci préfèrent avoir des relations personnalisées avec l'enseignant.

Autrement dit, on risque d'avoir un double décrochage, d'abord avec la façon de piloter les classes qui va s'adapter aux élèves "moyens-forts", puisque les autres seront envoyés à l'aide personnalisée, Et ce décrochage sera redoublé par l'idée qu'auront les élèves fragiles de réserver leur attention aux moments où ils auront une relation privilégiée avec le professeur dans le cadre de l'aide personnalisée.

Résultat : plus il y a du soutien, plus il en faut ! Et, comme nous le disait un collègue professeur de maths, c'est contre-productif car ces élèves n'écoutent plus durant l'heure de cours ordinaire.

Il faut rappeler ici qu'on supprime un certain nombre de RASED, ignorant donc la variété des origines des difficultés scolaires, laissant penser aux parents que finalement, avec du bon sens, on peut résoudre tous les problèmes. Si c'était aussi simple ! Toujours sur le plan institutionnel, il me semble que l'aide personnalisée alourdit la journée scolaire des élèves qui sont déjà fatigués.

• **Est-ce souhaitable sur le plan pédagogique ?** On entend tout d'abord des témoignages de satisfaction : des enfants sont contents qu'on s'occupe d'eux et les parents apprécient. Des enseignants estiment positif d'avoir la possibilité d'avoir de petits groupes d'élèves. Mais quels seront les résultats, au-delà de ce premier indice de satisfaction ? Pour le moment, les observations que l'on a faites ne concernent que le quantitatif (jours, heures, nombre d'élèves...) Mais quels seront les effets pédagogiques à terme ? Je rappelle les travaux de Dominique Glasman, de l'IREDU et de Bruno Suchot sur les effets de l'accompagnement à la scolarité qui nous ont pourtant bien alerté : si cela a bien l'avantage de réconcilier avec l'univers scolaire, de diminuer les moments de crise dans les familles, en terme de rapport à la scolarité ça ne servait à rien, quand ça n'avait pas dans certains cas des effets négatifs.

Je pense qu'il faut amorcer une réflexion sur la question de l'aide. Toujours sur le plan pédagogique : ces dispositifs d'aides entraînent la désignation d'élèves et de familles du côté du manque et ça peut amener l'école à s'exonérer d'une réflexion sur sa "production" d'élèves ayant besoin d'aides. Au moins, dans l'immédiat, faudrait-il utiliser ces dispositifs d'aides aux élèves pour que les enseignants en profitent pour repérer les malentendus, les incompréhensions. Nous avons des exemples de collègues qui ont modifié leur façon d'enseigner après avoir mené des dispositifs d'aides : là, on en voit l'utilité s'il y a remontée des observations dans le travail ordinaire de la classe.

Voyons maintenant **comment sortir de ce millefeuille**. Je pense nécessaire de repenser l'offre éducative de façon globale, dans et hors l'école.

Il nous faut parvenir à penser de façon complémentaire, en synergie, plutôt que dans la dénégation, la concurrence ou l'ignorance mutuelle. L'école a du mal à reconnaître la place des partenaires. Le faire lui permettrait de se recentrer sur ses missions propres.

Il y a pas mal de défausses en pratique sur le terrain : on assiste parfois à une externalisation des difficultés scolaires. L'éducation doit se pratiquer dans un projet éducatif global, qui doit indiquer si on est dans une logique d'égalité des chances ou dans celle de promotion collective (selon l'intitulé de cette journée). Je dois ici rappeler qu'en termes de conduites de classes comme en termes de politiques éducatives générales, les systèmes qui visent à réduire les inégalités bénéficient à toutes les catégories d'élèves car ils ne négligent pas le sort des élites.

Le projet éducatif global devra aussi repenser la place des parents car ils ont un rôle-clé. Pourquoi un tel projet global ? Parce que nous connaissons les situations sociales et qu'il n'y a pas de baguette magique, il faut prendre en compte les réalités. Henri Wallon, qui présida le GFEN, disait que la pluralité des milieux était une occasion de se construire,

occasion à saisir pour se ressaisir, occasion d'être quelqu'un d'autre, occasion de se réaliser en réalisant, avec la découverte de nouveaux centres d'intérêt, de nouveaux champs d'activité, avec la possibilité de réhabiliter l'image de soi si elle a été dégradée dans d'autres espaces, avec la possibilité de se confronter à d'autres règles de socialisation et avec la possibilité de trouver d'autres modèles identificatoires pour se construire.

Liée à la question du millefeuille, on trouve celle du temps scolaire car on constate une immense fatigue des élèves (et des enseignants). Peut-être que le samedi matin reviendra... La question du travail du soir est de même nature. Ce temps est trop long et il n'est pas clair. Quelle est la fonction des devoirs ? Quelle place ont-ils dans le quotidien de la classe ? Une phrase bien anodine comme "Apprenez-vous vos leçons ?", quand on fait des enquêtes auprès des élèves, entraîne bien des ambiguïtés. Qu'attendent les professeurs quand ils demandent à leurs élèves d'apprendre leurs leçons ? On entend dire que ce travail du soir est sensé faire le lien avec les parents ! Depuis l'enquête de Robert Gloton en 1956, on sait qu'au lieu de faire lien, c'est source de tensions. Combien d'enfants de CP rentrant chez eux avec un petit travail prévu par l'enseignant pour durer dix minutes vont y passer une heure pour finir en larmes ! C'est aussi source de tension entre la famille et l'école. Rappelons que le sentiment d'incompétence chez les parents est net, dès l'entrée en primaire, chez un parent sur cinq, que la moitié des mères sans diplôme se sentent dépassées dès ce niveau. Les interventions des parents peuvent être contre-productives.

On voit chez des parents du désintérêt ou de l'abattement ou une recherche de délégation à d'autres, mais aussi un désir d'en rajouter, voire de harceler... Jusqu'au collège où, selon les parents, "les enfants ne font leurs devoirs que si on est derrière eux". En 2008, une étude de l'AFEV auprès de 700 élèves du CP à la 3ème indiquait que 61 % d'entre eux entendaient leurs parents leur demander tous les jours s'ils avaient fait leurs devoirs mais que seuls 22% disaient pouvoir être accompagnés par eux. Tout cela pose des questions sur ce qu'il y a à demander aux élèves chez eux. Il y a aussi la question de l'information donnée aux familles. Il y a surtout la question de l'apprentissage de méthodes de travail à l'école.

Sur le quotidien, pour aider efficacement les élèves, encore faut-il avoir établi un diagnostic pertinent de la nature des difficultés. Sur l'origine, ce ne sera pas bien difficile, en revanche, sur la nature, reprenons le rapport d'Anne Armand qui avait souligné la difficulté qu'avaient les équipes pédagogiques à préciser la nature des difficultés rencontrées par leurs élèves. Sans cet effort de diagnostic, on retombe vite dans des réponses de fatalisme sociologique. A mon avis, il y a un énorme travail de formation pédagogique à faire pour que tous les enseignants soient capables d'analyser finement la nature des difficultés pédagogiques présentées par leurs élèves. Alors, ils pourront agir efficacement.

Enfin, il faut repenser l'acte pédagogique quotidien : ce n'est pas une nouvelle ! Mais on l'a vu dans des démarches d'accompagnement d'équipes, cela signifie la présentation des enjeux et de la finalité des apprentissages, cela signifie aussi des modalités de travail qui sollicitent davantage l'implication des élèves, qui jouent sur l'échange et la confrontation des modes de faire, qui insistent moins sur le faire que sur le cheminement et l'activité intellectuelle des élèves, et qui, en fin de séquence, ont ce souci du retour réflexif permettant aux élèves de ressaisir le cheminement qu'ils ont pu opérer mais aussi de dévoiler les techniques intellectuelles utilisées. »

## Débat

Un participant demande à **Brigitte d'Agostini** si la multiplicité des dispositifs est un handicap, car il lui semble qu'on s'en arrange finalement assez bien.

« Ces affaires, répond l'intervenante, sont compliquées : on ne peut répondre oui ou non. Les PPRE, par exemple, je ne les vois pas dans le collège. Pour les actions d'aide qui sont apportées dans le collège, on a remarqué que ceux qui y vont sont ceux qui savent qu'elles existent et qu'elles peuvent leur être utiles. Les enfants qui auraient besoin d'aide mais ne se sentent pas concernés n'y vont pas. Cela provoque des crispations car on travaille à mettre en place des actions mais n'en profitent pas tous ceux qui en ont le plus besoin.

Pour l'aide personnalisée dans les écoles élémentaires, la circonscription a eu du mal à la mettre en place, ainsi que l'accompagnement éducatif. Là, on a vu quelque chose de nouveau dans l'Education nationale c'est le rapport à l'argent : quand on a une heure payée 25 euros défiscalisée, il y a évidemment un déséquilibre par rapport à ce que l'on connaissait jusque là ! On a verrouillé au niveau de la circonscription et on s'est dit "Pas d'aide aux devoirs", car on avait peur que tout le monde s'y engouffre et laisse tomber les activités culturelles et sportives. Pour ces dernières, les attributions des gymnases étaient faites, donc on a privilégié le volet culturel. On va faire le bilan de l'aide mais comment mettre du lien entre l'offre éducative municipale et l'offre éducative des enseignants ? Quelles passerelles construire ?

Par exemple pour une activité ciné-club dans une école : comment vais-je pouvoir permettre aux enfants qui ont découvert le cinéma de pouvoir bénéficier d'une suite dans leur vie communale ? Autres exemple : les enfants qui sont inscrits au Programme de réussite éducative : ils se trouvent dans un dispositif où l'école n'est pas maître d'oeuvre, ce qui a provoqué d'énormes difficultés, ici comme ailleurs. Comment faire pour que les partenaires se reconnaissent dans leur rôle respectif ? Comment, les uns et les autres, pouvons-nous repérer et prendre en compte les besoins des familles ? »

L'animateur, **Didier Bargas** [ndlr. qui parle ici à partir de son expérience d'inspecteur général] , intervient alors :

« J'en profite pour dire un mot à propos de la mise en oeuvre : à l'Education nationale, il est très difficile d'affirmer une généralité parce qu'on ne sait pas en fait ce qui se passe réellement sur l'ensemble du territoire national. Car on trouve absolument tout et son contraire en matière de mise en oeuvre des dispositifs. Ce qui est décrit ici peut être inverse de ce qui est constaté ailleurs. On ne sait pas, tant qu'on n'a pas fait une large enquête, quelles sont les pratiques dominantes. En gros, on sait quand même que pour l'accompagnement éducatif en collège, pour ce que je connais le mieux, c'est effectivement le volontariat qui est préconisé mais on sait aussi que parfois il y a de fortes pressions de la part des directions et des enseignants pour que les élèves s'inscrivent, avec l'accord des parents.

En matière de soutien et de remédiation, ce que je vois dans les collèges, notamment ceux de l'éducation prioritaire, ce n'est absolument pas du volontariat : on est dans une démarche obligatoire pour les élèves qu'on veut voir "bénéficier" de quelques heures supplémentaires ou de pratiques particulières... On est dans des démarches tout à fait différentes selon les cas. Il faut donc voir non seulement les objectifs mais aussi les procédures concrètes mises en place.

A la question « Dans la loi Borloo, il y avait l'idée que le maire devait coordonner les dispositifs : qu'en pensez-vous ? »

**Arnold Bac** répond que ce n'est pas au maire de tout diriger. « Nous avons à créer une dynamique où chacun accepte un réel partenariat dans la décision, pas seulement dans la mise en oeuvre sur le terrain.

Ce partenariat décisionnel repose, pour moi, sur un trinôme : l'Etat (déconcentré, incluant le chef d'établissement), les collectivités territoriales (le maire, surtout, pour ce qui concerne notre débat) et les associations. Le pilotage doit être partagé pour une éducation partagée fondée sur un diagnostic partagé. Chacun doit faire un bout de chemin par rapport à certains objectifs repérés sur un territoire. Tant qu'on n'a pas cela, on continue à voir des acteurs qui, chacun, travaille dans des conditions difficiles, fait ce qu'il peut et se lamente en disant qu'il est dommage de ne pouvoir travailler en coordination.

L'école doit comprendre que, si son rôle est irremplaçable, elle n'est pas seule à participer à l'éducation. Il faut trouver les modes de partage et de convergence : là où ça existe, on constate une efficacité pour les enjeux de démocratisation et la réussite du plus grand nombre. En restant dans le mode d'organisation majoritaire d'aujourd'hui, c'est à dire un millefeuille où chacun travaille de son côté, on maintient des obstacles à ces objectifs politiques fondamentaux. L'éducation partagée n'est pas une vague idée sympathique, c'est une nécessité.

*L'animateur donne alors la parole à plusieurs participants :*

« Je suis présidente d'une association de soutien scolaire dans une petite ville, avec 130 enfants. Nous devons déposer 8 dossiers auprès de 8 institutions différentes. C'est extrêmement complexe, long et redondant. »

« Je voudrais faire part de quelques inquiétudes : nous n'analysons jamais ce millefeuille du point de vue de l'enfant. Pour lui, qu'est-ce que ça signifie en terme d'emploi du temps, en terme de nombre d'interlocuteurs différents ? Cela génère des contradictions et ça devient contreproductif. De plus, je constate qu'il y a de multiples énergies qui se manifestent de toute part : mieux vaudrait qu'elles soient utilisées de façon unifiée. »

« Je constate que l'histoire du millefeuille est concomitante avec l'histoire de la recentration. Madame d'Agostini nous a dit que les enfants qui demandaient à utiliser le dispositif d'aide étaient ceux qui avaient déjà analysé qu'ils en avaient besoin et pourraient en bénéficier. Les collègues qui travaillaient dans le partenariat se trouvent aujourd'hui mobilisés par ces nouveaux dispositifs d'aide et sont contraints d'abandonner ce qu'ils faisaient. Quand on sait la nécessité du partenariat, justement pour coordonner les dispositifs, surtout dans les ZEP, on voit le danger de cette injonction à se recentrer sur certains apprentissages. Même chose pour faire vivre les cycles à l'école primaire : cela demandait du temps et celui-ci est maintenant réservé pour les dispositifs d'aide. Les cycles avaient justement été créés pour développer une politique de promotion collective des élèves. »

**Arnold Bac** estime qu'il y a deux entrées possibles pour répondre à cette question :

« Est-il aujourd'hui souhaitable que l'école examine avec d'autres le partage des missions que la Nation lui assigne en termes d'éducation ?

L'autre aspect c'est la lutte contre l'échec scolaire : l'école peut-elle ou non résoudre seule cette question ?

Que d'autres s'intéressent à l'éducation apparaît parfois comme une gêne ! C'est paradoxal ! Je me souviens du discours de Claude Bartolone, alors ministre de la Ville, aux Assises ZEP de Rouen, en 1998 : alors qu'il exposait les sommes dépensées par sa commune et son département (la Seine-Saint-Denis), mes voisins, provenant de divers rectorats, disaient qu'il n'y avait qu'à leur transférer ces sommes et qu'ils sauraient

comment les utiliser. Je crois que c'est là le noeud du débat d'aujourd'hui : l'école est-elle capable d'assurer seule l'éducation de tous les enfants ?

### **Jacques Bernardin**

« Combien d'adultes ont raconté qu'ils avaient trouvé à côté de l'école les ressources nécessaires à leur émancipation ! Mais il faut bien voir que l'offre éducative hors l'école n'est pas de même nature. L'école est - notamment - le lieu de mise à distance du monde pour l'appréhender. Cela n'est pas offert par le club sportif ou, par exemple, les activités proposées par les services municipaux ou les réseaux associatifs. Autant les dispositifs hors l'école sont enrichissants, autant ce qui se fait à l'école, même, par exemple, en EPS ou en arts plastiques, est d'une nature différente que ce qui se fait à l'extérieur.

J'ai vu les dérives il y a quelques années - avant même qu'on ne parle d'aide éducative - de classes de ZEP où les activités étaient constamment éclatées en petits groupes, sans que le groupe classe ne vive vraiment. En interrogeant les élèves, on constate qu'ils raisonnent en consommateurs : "Avec Martine, on a fait ceci, avec Gérard, on a fait cela..." et je me demande ce que fait alors l'école. Elle dilue ses missions fondatrices et répartit sur d'autres les tâches. Je ne voudrais pas que ces nouveaux dispositifs d'aide qui viennent s'ajouter aux autres amplifient ce travers que j'ai déjà dénoncé depuis longtemps et qui pénalise en premier lieu les enfants de familles populaires.

### **Brigitte d'Agostini**

« L'école ne peut pas tout, toute seule. Les dispositifs devraient permettre à l'école de se recentrer sur ses missions d'apprentissage. Les réponses pédagogiques doivent d'abord se trouver à l'intérieur des classes. Chaque acteur doit connaître la plus-value que peut apporter les autres de manière à pouvoir orienter les enfants vers les dispositifs qui lui conviennent. On a l'impression parfois que les enseignants utilisent les dispositifs extérieurs pour se débarrasser des difficultés.

Mais il faut se rappeler, je l'ai dit tout à l'heure, que nous avons un très grand nombre de tout jeunes enseignants : ils travaillent énormément, je peux en témoigner, c'est remarquable, et ils s'accrochent à tout ce qui peut leur sembler une aide. Il faut bien comprendre qu'ils se dépensent sans compter et ne voient pas les résultats décoller, alors ils cherchent tout ce qui peut être utile à leurs élèves. On a besoin d'équipes stables, avec des collègues à qui on donnerait le temps de bien connaître les différents dispositifs : alors, effectivement, ils pourraient orienter de façon raisonnée leurs élèves ici ou là, en complément de ce qu'ils font à l'école.

Il n'y a plus de "phare éducation prioritaire" aujourd'hui : en 2006, Gilles de Robien a fait un peu bouger les choses, mais aujourd'hui, c'est un *no man's land*. Il faudrait au contraire redonner du sens et pérenniser. Les parents souhaitent tous la réussite de leurs enfants et nous devrions pouvoir leur dire que l'Education nationale, en coordination avec tous ses partenaires dont les rôles respectifs seraient clairement définis, est résolument engagée avec eux dans ce but. Certes, nous le leur disons mais le silence sur l'éducation prioritaire et le flou du partenariat empêchent de le dire sincèrement. »

**Didier Bargas**, l'animateur invite d'autres participants à intervenir :

« Dans les comparaisons internationales, on constate un pessimisme chez les enseignants français à propos de leurs élèves : pensez-vous que ces dispositifs d'aide sont capables d'améliorer un peu l'image négative qu'ont les élèves français aux yeux de leurs professeurs ? »

« Sur la question du lien entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe en périphérie, j'ai envie de dire que ce millefeuille est intéressant car il permet de multiplier les expériences.

Il y a deux types de cohérences à obtenir :

- que les soutiens ne soient pas redondants, qu'on ne refasse pas ailleurs ce qui a déjà été fait dans l'école,

- que les élèves concernés soient bien ceux qui en ont besoin.

Cela obtenu, le millefeuille permet de faire autre chose : il fait travailler ensemble les acteurs extérieurs et les enseignants. Je vois en particulier qu'en ce qui concerne l'accompagnement éducatif, dans les RAR, les assistants pédagogiques et les professeurs d'appui (ou référents) sont amenés à travailler ensemble. Les uns et les autres vont dans la classe d'un élève donné et examinent la situation avec le professeur et l'élève. Cela est fondamental. Sinon, on a une dichotomie pédagogique qui peut être dommageable.

Quand je dis "travailler ensemble", il ne s'agit pas de réunions car, sur ce plan, il y a eu beaucoup de gâchis : par exemple pour la liaison CM2-6<sup>ème</sup>, le nombre de réunions a été important mais chacun est reparti pour continuer son travail habituel. C'est tout à fait différent quand un professeur du collège va passer quelques heures dans un CM2 ou inversement. Notre millefeuille amène des changements de pratiques pédagogiques dans les classes quand il y a d'autres regards portés par des partenaires ayant une autre connaissance des mêmes enfants. »

« Je suis bénévole en soutien scolaire : quand il y a un seul adulte et un seul élève face à face, l'adulte devient vite l'interprète de l'élève vis-à-vis de l'école ou l'interprète de l'école vis-à-vis de l'élève. Je constate que, la plupart du temps, ce travail aurait dû être fait dans le cours ordinaire de la scolarité. Les enseignants ne prêtent pas suffisamment attention à la manière dont sont reçues les consignes données. Il y a beaucoup d'incompréhension. »

« J'ai l'impression que les enseignants, à tous niveaux, sont de plus en plus exigeants vis-à-vis de leurs élèves et souhaitent donc qu'il y ait un plus grand nombre d'aides extérieures qui en assument les conséquences : le millefeuille ne peut donc que se développer ! »

« Depuis de nombreuses années, dans le département où je suis, on réunissait chaque année l'ensemble des acteurs qui s'occupaient des mêmes élèves (enseignants et acteurs des différents services et associations) mais aujourd'hui cela ne se fait plus et je constate que ceux qui font de l'accompagnement scolaire associatif, dans le cadre d'un CLAS, ne connaissent pas les enseignants et n'ont même pas imaginé l'utilité de les connaître.

### **Jacques Bernardin :**

« Des professeurs de collèges m'ont indiqué qu'ils ressentent une hétérogénéité croissante des niveaux dans leurs classes. On voit là que la "logique du petit lycée" existe encore et que le droit à une scolarité secondaire n'est pas encore acquis pour tous.

Le sentiment d'évidence est redoutable : il suffit de demander aux enseignants qui ont eu leurs propres enfants dans le système scolaire de raconter la façon dont ils ont reçu les demandes de l'école, alors qu'ils sont bien placés pour les comprendre et pour imaginer les effets à l'extérieur. Je cite à nouveau le travail de l'AFEV avec ses 700 élèves questionnés : un tiers assure s'ennuyer habituellement à l'école, près d'un tiers indique avoir mal au ventre avant d'aller à l'école, et pour 35% il s'agit de peur d'y aller.

A la question "Comprends-tu toujours ce qu'on te demande de faire ?" 15 % répondent oui toujours, 62% répondent que c'est variable et 22% que souvent ils ne comprennent pas. Et 19% de cette dernière catégorie assurent qu'ils n'en disent rien pour ne pas être pénalisés. Françoise Lorcerie a eu raison de rappeler le stress des élèves français par

rapport aux élèves des autres pays, On pourrait aussi voir la raison pour laquelle, de façon récurrente, au troisième niveau de compréhension en lecture, la compétence « réagir », les élèves répondent moins dès qu'on les sollicite: on se dit qu'il y a bien là un effet de système, c'est bien le statut du cheminement, des erreurs, des réflexions qui est posé. Nous avons encore beaucoup à faire. »

**Arnold Bac :**

« On constate une angoisse généralisée aujourd'hui autour de l'éducation des enfants et des adolescents. Angoisse de beaucoup d'élèves, qui se manifestera parfois de façon agressive, c'est l'angoisse des familles et celle des enseignants. Il faut donc faire baisser la pression et, pour ce qui concerne les établissements scolaires, changer le climat. De quelle nature sont les rapports entre professeurs et élèves ? Et entre les familles et les enseignants ?

Pour trouver des langages communs facilitant les relations, pour qu'existent des lieux hors de l'école, mais en lien avec elle, notre millefeuille peut être positif. Un dialogue entraînant une décompression peut être engagé dans ces lieux. Or on vit souvent ces lieux comme des exigences bureaucratiques pesantes, imposées de l'extérieur : c'est qu'on en a perdu le sens initial.

C'est là où je reviens sur le projet de territoire et sa coordination avec le projet d'établissement. Il ne s'agit pas d'élaborer un document administratif mais de s'engager dans une démarche fédérative. Autant je suis heureux de constater que c'est possible et efficace dans certaines villes, autant je suis peiné de voir que c'est vécu dans d'autres villes comme une lourdeur administrative. C'est que, dans ces dernières, on a perdu le sens initial de chaque dispositif et qu'on n'a pas mis en place un projet territorial réel. »

*Compte rendu rédigé par Alain Bourgarel*

# Atelier n°1

## ***La politique d'extraction des bons élèves des quartiers nuit-elle à la recherche de la mixité sociale dans les établissements ?***

***Intervenant et animateur : Nicolas Renard,***  
*principal de collège en RAR*  
*et président de l'OZP*

*Nicolas Renard* fait une brève présentation de la thématique de l'atelier à partir de son expérience de principal de collège en réseau Ambition réussite à Asnières (Hauts-de-Seine).

Cette politique d'extraction se met en place de manière très progressive. Certains élèves restent réservés devant la perspective de changer d'établissement par crainte d'affronter un nouveau milieu et de quitter leurs copains.

L'assouplissement de la carte scolaire pour l'instant n'a eu que peu d'incidences sur la mixité scolaire dans son établissement, mais il est trop tôt pour juger des effets sur le moyen et le long terme.

Quant au « busing », qui n'est pas une politique d'extraction de bons élèves mais de mixité sociale, il est expérimenté dans la ville d'Asnières depuis plusieurs années et à différents niveaux scolaires, dans le sens quartiers Nord vers le centre ville mais pas du tout du centre ville vers les quartiers Nord.

Notre atelier pourrait donc tourner autour de deux thèmes : un constat des effets sur le terrain de cette politique d'extraction et une réflexion pratique sur les démarches ou actions qui pourraient contribuer à rendre plus attractif un lieu scolaire qui a une mauvaise image.

*Un principal du quartier du Mirail à Toulouse* commente d'après son expérience du terrain les effets de cette politique d'extraction des bons élèves après la troisième. Les élèves, comme les parents, se montrent réticents, à cause des différences de codes entre les établissements et de l'importance de « l'entre soi ». Il souligne que, parmi les rares élèves concernés, certains iront en classes préparatoires.

Cette année scolaire, une réflexion concernant le repérage d'élèves avant le collège et associant les principaux de quatre collèges Ambition réussite du même quartier a été engagée. Les écoles ont eu à proposer deux élèves par classe de CM2 qui seraient pressentis pour aller dans un collège de centre ville, avec un accompagnement et la mise à disposition d'un ordinateur portable. Il s'agissait de repérer les élèves à haut potentiel.

Les enseignants des écoles élémentaires ont refusé cette politique d'extraction.

Pour les parents, le fait que l'école soit proche de leur lieu d'habitation est très important, particulièrement pour ceux qui viennent d'arriver en France. Seule la minorité la plus enracinée est intéressée, mais la décision revient aux enseignants, avec l'avis des enfants.

L'assouplissement de la carte scolaire a déjà eu plusieurs conséquences dans ce collège de Toulouse : une fuite vers le privé et une baisse des affectations en sixième de l'ordre d'un tiers. Le ministère dit ne pas pouvoir distinguer dans la baisse des affectations ce qui est dû à la baisse démographique de ce qui est dû à la politique d'extraction des bons élèves. Certes, les moyens sont maintenus pendant une année scolaire, mais on constate un processus de ghettoïsation de certains collèges.

*Un principal adjoint de l'Orne* explique que les élèves les plus faibles ont quitté le collège en réseau Ambition réussite, alors que les élèves issus de familles plus informées ont préféré continuer à bénéficier des structures et des moyens supplémentaires offerts en ZEP. Le collège de centre ville, avec des classes très chargées et des enseignants peu habitués à travailler avec cette nouvelle population, s'est trouvé complètement déstabilisé, malgré l'expérience et le savoir faire du principal. Il a connu une fuite importante vers le privé. Ce collège de centre ville a donc lui aussi fait les frais de cette politique.

*Un participant* souligne que le fait de pouvoir extraire certains élèves de collèges difficiles est l'aveu que l'offre n'est pas la même sur tout le territoire de la République.

*Un parent d'élève*, membre de la FCPE, note que la fédération s'est opposée à cette politique dans un lycée de région parisienne.

*Un autre participant* insiste sur l'idée que l'idée d'extraction de bons élèves est contraire aux principes de l'éducation prioritaire : c'est l'ensemble des élèves qu'il convient de faire progresser. Il faut considérer également les risques de problèmes d'adaptation que peuvent rencontrer certains bons élèves issus des quartiers transplantés dans un lycée prestigieux.

Par ailleurs, il relate une expérience de " busing " qui a pu être évaluée puisqu'elle a duré plus de vingt ans : cette formule est à gérer avec une extrême délicatesse. En effet, les difficultés viennent à la fois des parents des élèves transportés et de ceux qui reçoivent (sans parler des élèves transportés eux-mêmes). Il a fallu cinq années pour faire accepter cette solution.

*Une ancienne directrice d'école* rappelle qu'il existe des méthodes pédagogiques pour gérer l'hétérogénéité. Il faut surtout une cohésion de l'équipe, qui est tout à fait possible à instaurer, même avec des personnels débutants. Deux extrêmes sont à éviter : les lycées prestigieux et les lycées-ghettos.

En écho, *un principal de Toulouse* note qu'on ne « joue pas dans la même catégorie » selon les collèges. De manière ponctuelle, la politique d'extraction de bons élèves peut avoir un intérêt du collège au lycée, mais pas pour les écoles élémentaires.

La question de la formation des enseignants est posée ainsi que celle des modalités d'inspection en collège, trop souvent encore limitées au domaine disciplinaire et non en fonction d'un projet.

*Nicolas Renard* distingue deux aspects : la formation des enseignants et leur affectation ; le dispositif PEP IV permettait de travailler avec une équipe motivée qui avait choisi son affectation.

On revient sur le constat que le mouvement se fait uniquement des collèges de la périphérie vers le centre.

Les internats de réussite éducative restent un effet d'annonce : on compte 20 places pour toute l'académie de Toulouse et il manque tout une réflexion sur les critères d'affectation. Et pourtant cette formule de l'internat de réussite était particulièrement

adaptée aux élèves vivant seuls et livrés à eux-mêmes hors du temps de l'école. Elle aurait pu être une réponse à ce problème.

Et l'on conclut sur la mauvaise image des établissements délaissés et sur la façon dont on pourrait la revaloriser. On peut ainsi implanter un pôle d'excellence linguistique. Mais l'attractivité de la langue chinoise par exemple est différente selon la situation de l'établissement.

Les mesures d'extraction semblent bien converger vers un risque de ghettoïsation des établissements concernés.

*Compte rendu rédigé par Lucienne Siuda*

## Atelier n°2

### **Qu'en est-il du partenariat Ecole / politique de la Ville au moment où l'Education nationale réinvestit le champ de l'accompagnement scolaire ?**

**Intervenante : Annie Sevestre** ,  
chargée de mission Education prioritaire dans l'Essonne

**Animatrice : Elisabeth Bisot**  
IA adjointe

L'*animatrice* remarque que le groupe est représentatif de la variété et de la richesse d'expérience du terrain.

*Annie Sevestre* trace un rapide état de la situation dans son département (l'Essonne), un des premiers où l'Education nationale a décidé de jouer pleinement le jeu du partenariat :

- d'abord dans le cadre de la mise en place du Programme de réussite éducative [voir la Rencontre de l'OZP d'octobre 2005) [http://www.association-ozp.net/article.php3?id\\_article=1554](http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=1554) ]
- ensuite lors de la mise en place de l'accompagnement éducatif dans les collèges en éducation prioritaire ;
- enfin dans l'extension du dispositif dans les écoles en éducation prioritaire.

L'inspecteur d'académie et le préfet à l'égalité des chances ont réuni dès le départ les responsables des divers organismes partenaires pour insister sur la nécessaire cohérence des dispositifs.

Chacun devait présenter son projet mais une inquiétude a surgi quand on s'est trouvé en face de 18 projets déjà en place, sans parler de ceux des autres dispositifs. Cette partie de l'enquête préalable a été très mal renseignée car il y avait une confusion dans l'esprit de beaucoup entre les PPRE, les PRE, les CLAS ...On n'arrive pas à savoir quel enfant va ou.

Une réunion commune entre préfet et IA a permis d'éclaircir la répartition des responsabilités. Tout ce qui est accompagnement scolaire relève des enseignants. Tout ce qui est culturel ou sportif hors du temps scolaire relève des partenaires associatifs.

L'accompagnement éducatif coûte très cher. Mais c'est une aubaine pour les communes qui en profitent pour supprimer les études surveillées.

Certains élèves sont renvoyés vers les PRE pour cause de difficultés scolaires. Il y a là une dérive et le maillage actuel des dispositifs n'est pas satisfaisant.

Pour le premier degré, les maires ont été déçus par l'annonce que l'accompagnement éducatif ne serait pas généralisé à la rentrée 2009.

Il faut distinguer la politique de la Ville et la politique des villes.

Les volets éducatifs des CUCS devaient fédérer tous les dispositifs, y compris l'accompagnement à la scolarité. Celui-ci est défini comme une priorité dans certains CUCS mais la cohérence n'apparaît pas nettement.

*Un inspecteur général* : « Le partenariat est plus facile dans le premier degré, où interviennent également les communes et les préfets.

Le second degré pour l'essentiel se tient à l'écart du partenariat. On utilise les partenaires comme des vaches à lait sans que cela change quelque chose au fonctionnement du collège.

L'accompagnement éducatif est un bulldozer. Comme il y a beaucoup de crédits disponibles, on embauche du personnel mais on se préoccupe peu des effets collatéraux extérieurs.

La confusion entre les missions et les objectifs est générale. Même des enseignants pensent que l'accompagnement éducatif est du soutien scolaire, alors que c'est une aide aux devoirs : il y a bien une aide méthodologique mais on ne réexplique pas ce que l'on a déjà fait. Cet accompagnement peut certes avoir des effets positifs : les devoirs sont faits, mais cela laisse entier la question de la remédiation, en particulier en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>. »

*Une principale de collège en Basse-Normandie* constate que l'accompagnement éducatif n'est pas encore entré vraiment dans la réflexion ni la démarche des enseignants. On y a vu surtout pour l'instant la réduction des horaires d'obligation de service (17 au lieu de 18h). Mais les choses avancent.

*Annie Sevestre* précise que l'accompagnement éducatif a été proposé surtout en CE2 et CM2 car le dispositif repose sur le volontariat, celui des familles et celui des enseignants. Sinon, on choisit plutôt la solution des études dirigées ou des CLAS (contrat local d'accompagnement à la scolarité).

Les parents sont satisfaits d'autant plus que l'accompagnement est gratuit, ce qui n'est pas le cas pour les CLAS, même si la participation demandée est symbolique.

*Une participante* : « N'oublions pas d'autres dispositifs comme l'Ecole ouverte, qui est largement financée par les fonds européens ».

*La représentante d'une plate forme d'insertion en Seine-Saint-Denis* a constitué un gros réseau avec trois collèges et d'autres structures publiques (PJJ, Aide à l'enfance, Mission locale...) ou associatives. « Nous avons pu monter des parcours individualisés d'élèves en situation de décrochage et de délinquance. Nous avons beaucoup travaillé avec eux sur l'apprentissage professionnel, la recherche de stages, la préparation d'entretiens individuels, la rédaction de CV, les visites dans les entreprises et les centres de formation, et aussi sur l'image qu'il se faisaient d'eux-mêmes. On constate que ces jeunes sont très craintifs à l'idée de sortir de leur environnement et recherchent un stage ou un emploi près de leur cité.

S'agit-il ici de la politique de la Ville ? L'association est financée par la commune et également dans le cadre du CUCS, mais, faute de subvention, ce n'est plus un Programme de réussite éducative. »

*Elisabeth Bisot, l'animatrice, fait remarquer que :*

- l'accompagnement éducatif présente une grande diversité et que les enseignants y sont en minorité ;

- sa mise en place a été très rapide, sans réflexion préalable. Comme cela représente une masse financière importante, la question se pose ensuite : « Que faire de l'argent ? »

- il faut distinguer la politique de la Ville et la politique des villes, avec leurs propres actions, toutes les deux juxtaposées. L'essentiel est de réfléchir à ce que sont les besoins des élèves.

A Lille par exemple, le projet éducatif local a provoqué des conflits avec l'Education nationale.

A Loos, on a analysé les différents besoins des élèves : certains, avec leurs enseignants dans l'école ont eu de l'aide aux devoirs ; d'autres préféraient des sorties : les animateurs de la ville ont eu des échanges avec les enseignants. Dans l'académie de Lille, le volet sportif de l'accompagnement est très développé.

Actuellement dans le Nord, le préfet à l'égalité des chances reprend tout en mains et ce sont les IA qui sont les petites mains.

### **Des moyens mais peu ou mal utilisés faute d'évaluation ? (1)**

La seconde partie de l'atelier porte sur les aspects financiers des dispositifs.

*Une coordonnatrice d'éducation prioritaire :* « Pour l'accompagnement éducatif dans le premier degré, les associations ne sont plus subventionnées dans le cadre du CUCS. Comment continuer à travailler ensemble quand on n'a plus de visibilité en termes de financement ? »

*L'inspecteur général :* « Il est vrai que l'ACSE a vu son budget diminuer et la CNAF va sans doute être moins généreuse.

Mais par ailleurs il y a une confusion entre l'accompagnement éducatif et la réussite éducative, qui est un dispositif très ambigu. Il faut des évaluations, sinon on dépense des crédits sans avoir d'objectifs précis. »

*Un instituteur d'Ile-de-France :* « On ne peut pas dans l'élémentaire, faute de temps, gérer à la fois l'accompagnement éducatif (aide aux devoirs) et l'aide personnalisée (soutien 2 heures par semaine). Donc l'école a renoncé à l'accompagnement éducatif. On s'est fait taper sur les doigts par la mairie, puisque l'accompagnement éducatif repose sur le volontariat. »

*Un représentant de la Ligue de l'enseignement :* « On a trop d'offres dispersées en même temps. Le potentiel de ce que l'on pourrait faire est extraordinaire. Et pourtant, on se trouve devant une déploration constante sur le manque de moyens, même si l'aide personnalisée semble poser des problèmes d'organisation. »

*Un membre du CA de l'OZP* ironise, l'ai réjoui : « Il n'y a vraiment qu'à l'OZP qu'on peut entendre cela : des enseignants qui se plaignent de disposer de trop de moyens ! »

*Le représentant de la Ligue de l'Enseignement* : « Il y a plusieurs explications à ce paradoxe. D'abord les crédits arrivent souvent avec beaucoup de retard , ce qui met en grave difficulté l'équilibre financier d'associations ou d'organismes obligés de passer par des banques pour boucler leur budget au prix d'importants agios. Ces dysfonctionnements sont connus et dénoncés depuis longtemps sans que cela change fondamentalement.

Ensuite, la France a la spécialité de ne pas utiliser les crédits : Europe, Ville... Globalement, il y a une réduction des moyens mais cela dépend de la compétence du préfet et de la façon de gérer les fonds.

Sur le terrain, il y a de l'argent mais comme il n'y pas d'évaluation, on ne sait pas si son utilisation donne des résultats.

Le PRE se pratique en accompagnement scolaire. A l'origine, c'était destiné aux enfants qui échappaient aux dispositifs. »

*Anne Sevestre* : « Dans l'Essonne, un appel d'offre a été lancé pour une évaluation, mais les PRE sont-ils faits essentiellement pour lutter contre l'échec scolaire ? »

*Une représentante du SGEN-CFDT* : « La mise en place de l'accompagnement éducatif avec des heures supplémentaires s'est faite dans une période d'annonce de nombreuses suppressions de postes. Faute d'explication suffisante, un amalgame a été fait entre les deux, d'où les réactions négatives des enseignants devant l'accompagnement éducatif.

Par ailleurs beaucoup d'annonces du plan Banlieues mettent en avant la recherche de l'élite des élèves des quartiers, ce qui brouille les cartes. « .

*Compte rendu rédigé par Jean-Paul Tauvel*

(1) *Note de la rédaction* : 323 millions d'euros sont inscrits en 2009 pour le financement de l'accompagnement éducatif. C'est près de 4 fois plus que le dispositif de réussite éducative (90 millions/an ).

Quant au coût de l'éducation prioritaire, il se monte à 1, 094 milliard d'euros pour l'année 2009

(Voir sur ce point l'importante intervention d'Antoine Anderson lors de la rencontre OZP de mars 2009 sur les programmes de réussite éducative et d'égalité des chances [http://www.association-ozp.net/article.php3?id\\_article=6669](http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=6669) )

## Atelier N°3

### ***L'aide personnalisée, les dispositifs d'aide individualisée à l'école primaire et les RASED***

Jean François COCHET, directeur d'école élémentaire à **Villiers-le-bel**, décrit la situation dans sa commune. Le ministre ayant décidé que tout Villiers-le-bel serait en RAR, les 3 collèges et les 22 écoles font partie d'un seul RAR, avec un seul coordonnateur et 4 professeurs d'appui pour l'ensemble.

La suppression du samedi matin et l'institution de l'aide personnalisée ont été improvisées. Les pressions de la municipalité pour imposer un mode unique d'organisation ont amené des ralliements au mode majoritaire : aide personnalisée en soirée en concurrence avec les autres dispositifs (coups de pouce, accompagnement, PRE). Ainsi, le droit de chaque école de choisir son mode de fonctionnement n'est pas respecté. Cependant 3 écoles ont organisé 2h d'aide personnalisée le mercredi matin. Il signale aussi que dans quelques classes l'aide personnalisée a été organisée en classe entière avec un tutorat entre élèves.

**Semaine de 4 jours.** La plupart des participants font les mêmes constats, confirmant ce qui a été avancé en séance plénière : avec la semaine de 4 jours, et avec la participation à des activités en fin d'après midi, il devient impossible de trouver des moments communs pour organiser des réunions et du travail collectif, tant entre les enseignants qu'avec les partenaires. D.Aussant, coordonnatrice à Cherbourg, insiste à plusieurs reprises: la multiplication des dispositifs et des personnes intervenant auprès d'un même enfant, qui pourrait permettre de « croiser les regards », crée des besoins de rencontre, mais il n'y a ni lieu, ni temps pour le faire.

Plusieurs participants constatent aussi la généralisation d'un comportement nouveau : avec la rémunération en heures supplémentaires, l'argent intervient dans l'activité quotidienne et les enseignants se mettent à compter leurs heures et demandent la rémunération de toute réunion.

Marc Douaire souligne que la difficulté de se réunir amène une disparition des réunions de cycle et donc de l'existence des cycles. On n'a plus le temps de travailler sur les critères communs d'évaluation et sur les objectifs communs.

**Travail en classe et/ou dispositif ?** Certains enseignants estiment que l'aide personnalisée permet une relation de proximité et amène un regard différent sur les élèves en difficulté. Les personnes présentes à l'atelier préfèrent le traitement en classe.

Laurent Sirantoine fait les mêmes constatations que ses collègues, il signale cependant que des initiatives intéressantes sont apparues à la marge: dans quelques classes, des stages de vacances préparant à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, ou pour l'aide personnalisée plutôt que de la remédiation, une anticipation des prochaines « leçons » etc.

C.Ouvrard, professeur d'appui -et militante Freinet- dans un petit RAR de Nantes: Mais, le travail en binôme, c'est ce que nous faisons en classe ordinaire, pourquoi attendre le temps d'aide personnalisée ? Nous le faisons dans le cadre de plages horaires d'une heure et demie pour se donner le temps de gérer le travail avec les élèves, guider, anticiper sur les séances suivantes etc.

Un coordo de Paris regrette que les IEN aient mis en place l'aide personnalisée en tenant les coordos à l'écart.

Question : sur quoi a porté la réduction de 2 heures par semaine? Réponse : sur le « petites disciplines ».

**L'accord des familles** est en principe nécessaire pour « bénéficier » de l'aide personnalisée. On constate souvent que cet accord est contraint.

A Villiers le bel, la communication aux familles se fait à travers la remise en mains propres des livrets scolaires.

**Evaluation?** Catherine Ouvrard : un projet sur 3 ans a été élaboré au moment de la création du RAR. Au terme de cette période aucune évaluation n'est demandée, aucune perspective d'avenir n'est donnée. On s'attend à une enquête administrative de bilan mais à rien qui ressemble à un suivi ou à un pilotage. Continuer un an de plus sans évaluation, sans un nouveau diagnostic, n'a pas de sens.

A Villiers le Bel, il a été demandé de présenter un bilan des projets d'école et de l'aide personnalisée aux parents d'élèves.

Nous ne savons encore pas comment ces dispositifs vont fonctionner à la rentrée : statu quo ou travailler le mercredi ?

JF Cochet estime que les **RASED** n'ont pas du tout le même objet que les dispositifs d'aide.

Pour Catherine Ouvrard les missions des RASED sont spécifiques et nous n'avons pas leurs compétences et l'aide personnalisée ne peut pas être une compensation à leur suppression, contrairement à ce qu'affirme le ministère. Par contre elle estime que les missions que l'on assigne aux dispositifs d'aide relèvent du travail ordinaire de la classe et ne veut pas les dissocier. Elle réagit ensuite contre l'exemple d'un IEN qui donne des consignes qui confiant au RASED le traitement de difficultés scolaires ordinaires.

Marc Douaire : la suppression des RASED se double de la suppression ou de la dénaturation des « postes supplémentaires » de ZEP qui existaient dans certaines académies. Lorsqu'il ne sont pas supprimés leur contenu est remis en cause : des postes sur projet, fédérateurs (travailler sur le lire-écrire, les BCD, etc.) sont affectés à l'aide individualisée. Cette évolution est liée à des changements sur la conception des apprentissages.

Le climat conflictuel a multiplié les situations de refus et de « résistance » : là refus d'organiser les stages de remise à niveau, ailleurs une mise en place très partielle de l'aide personnalisée etc.

Michèle COULON rattache les difficultés décrites dans l'atelier à la **disparition du pilotage** et au silence de l'institution sur l'éducation prioritaire. L'absence de dynamique nationale est confirmée par plusieurs intervenants : ici ou là des IA, des IEN, des CAREP etc. continuent de s'engager pour l'éducation prioritaire. L'éducation prioritaire n'a pas été incluse dans les missions normales de la hiérarchie : le terrain est abandonné sur de longues périodes alternant avec des « relances » périodiques.

## **Continuité éducative de l'école au collège**

**L'atelier 4 sur la continuité entre l'école et le collège n'a pu avoir lieu. Pour pallier ce manque, nous proposons deux textes.**

**D'abord, le texte préparé par l'intervenante prévue, Catherine Ouvrard : "Continuité éducative de l'école au collège".**

**Ce texte décrit 3 ans d'expérience dans un RAR de Nantes.**

**Ensuite : " La continuité entre l'école et le collège en RAR", un texte de François-Régis Guillaume, qui tente de poser le problème dans sa généralité.**

### **PARTICULARITÉS DU CONTEXTE en 2005-2006**

- **Petite ZEP devenue RAR en 2006. 2 écoles élémentaires, 2 maternelles, un Collège de 135 – 140 élèves, 2 classes pour chaque niveau avec seulement 50 % des élèves des CM2 qui intègrent ce collège.** Les classes y sont peu chargées mais souffrent de la ghettoïsation du quartier donc niveau scolaire très faible, problèmes de comportement en classe : en 2005-2006 plus bas résultats du département aux évaluations 6<sup>ème</sup>. Un faible pourcentage des élèves de 6<sup>ème</sup> terminent leur scolarité au collège ce qui rend peu fiables les résultats des dispositifs mis en place de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>.
- **Equipe d'enseignants stable dans les écoles primaires, plus mouvante au collège (les profs travaillent sur plusieurs établissements).** Les journées de travail sur la liaison CM2-6<sup>ème</sup> sont mises en place depuis plusieurs années, les enseignants se connaissent bien, un pilotage cohérent est assuré par le principal et l'IEN. Les relations de travail sont bonnes même si les constats ne sont guère encourageants.

**Dans le cadre du GPV, le collège doit être rasé et reconstruit en dehors du quartier, l'une des écoles a déjà été rasée et est en cours de reconstruction au cœur du quartier, l'autre école reste en l'état.**

- o Collège peu attractif tant pour les familles que pour les enseignants (mauvaise réputation du quartier, du collège), aucune mixité sociale, niveau scolaire extrêmement faible, turn over important, arrivées échelonnées d'élèves souvent allophones.
- o Collège qui bénéficie de moyens humains et financiers et d'effectifs très faibles numériquement.
- o La liaison CM2-6<sup>ème</sup> avant le RAR passait par les journées de travail entre enseignants, par une matinée au collège pour les CM2 et par une présentation du collège aux CM2, dans leur classe, par le principal

(démarches qui s'avéraient finalement peu pertinentes au regard de l'effectif intégrant le collège).

### **CONSTATS sur la liaison école-collège et sur les difficultés des élèves.**

Tout le monde s'accorde à dire qu'il y a des différences de contenus et de fonctionnement entre l'école et le collège et des différences de culture professionnelle entre les enseignants. Il va de soi pour tout le monde que le collège doit permettre aux élèves de « grandir » et, pour les professeurs du collège, les y aider c'est relâcher l'étayage du primaire. Les profs des écoles sont plus circonspects exprimant que la réussite du passage de l'école au collège dépend d'une action en profondeur auprès des élèves et des familles. Or ce qui est proposé en général n'est pas à la hauteur de la complexité du problème, ne concerne pas les élèves sur la durée ni dans le cadre des apprentissages et se révèle souvent ponctuel et anecdotique.

Ce qui concerne les profs repose sur quelques réunions où l'on décide :

- + des projets à mener en commun
- + de faire le point sur les élèves notamment pour la constitution des classes (ce qui s'avère souvent inutile au regard des « fuites »)
- + de faire le point sur les éval 6ème
- + d'assurer un suivi des élèves en difficulté (sans moyens RASED au collège)
- + d'organiser ou de participer à des stages premier et second degré (échange d'outils)

### **LA VOLONTÉ D'UNE ACTION AUPRÈS DES ÉLÈVES DE CM2 ET DES ÉLÈVES DE 6<sup>ÈME</sup> SUR LA DURÉE**

A partir du diagnostic établi par le collège, il apparaît que les besoins sont importants dès la 6ème concernant la méthodologie de travail et le lire-écrire, notamment en termes de motivation. Ajoutons à cela la pauvreté lexicale, les difficultés à conceptualiser, difficultés de raisonnement.

Le projet proposé pour le demi poste supplémentaire dans le cadre du RAR veut agir à partir de ce diagnostic :

- sur la maîtrise des langages, la mise au travail, le sens, la compréhension
- en évitant l'éparpillement, en différenciant son action de celle des dispositifs de soutien, en s'établissant sur 3 ans avec des régulations mais sans modifications de fond.

*De nombreuses recherches ont été réalisées à partir d'observations et d'analyses de situations de classe, en s'intéressant aux processus qui font des élèves de milieux populaires des « victimes privilégiées de l'échec et des inégalités scolaires ».*

*Elles montrent que les enfants de milieux défavorisés mettent en oeuvre, pour apprendre, les mêmes processus cognitifs que les enfants favorisés. Mais l'école exige des savoirs invisibles propres aux apprentissages scolaires. L'école n'enseigne guère ces savoirs que les enfants défavorisés doivent souvent découvrir et construire seuls, tandis que les enfants favorisés ont pu le faire dans leur environnement familial.*

*Ainsi les enfants de milieux populaires ont, plus que les autres, « à apprendre l'école pour apprendre à l'école ».( ...) Les chercheurs insistent sur le fait que les savoirs scolaires nécessitent un travail de mise à distance (de décontextualisation et recontextualisation) des savoirs de l'expérience ordinaire. Dans l'expérience ordinaire, la visée de réussite est première alors que pour les apprentissages scolaires, celle de compréhension est essentielle. (XYZep n°21)*

Les stages ZEP déjà en place ont permis d'échanger des outils, des supports de travail qui vont resservir au moment où de la mise en place du dispositif RAR pour harmoniser les contenus et pratiques d'enseignement grâce au demi poste supplémentaire:

- développer l'usage de l'écrit dans les différentes disciplines
- développer les activités de lecture multiples dans les différentes disciplines et différents supports
- développer l'autonomie de l'élève grâce à des outils spécifiques (Livret de compétences, plan de travail individualisé), grâce à la coopération entre pairs et à la place décentrée des profs.
- formuler les objectifs, le déroulement des séances, le rythme de travail
- donner un rôle et une place à l'oral dans le cadre des bilans, projections, présentations, animation, mini conférences, évaluations ...
- articuler les programmations autour d'une alternance de travaux individuels et de travaux collectif.

*(- au bout de la 3<sup>ème</sup> année : une seule salle pour la classe en 6<sup>ème</sup>  
- en perspective : classes de 6<sup>ème</sup> sans note)*

### **LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF**

Pour mettre en place ce dispositif, il a fallu, dans un premier temps, bousculer un peu les habitudes du collège afin de dégager du temps pour ces heures d'approfondissement, en trouver pour les temps de concertation entre professeurs. La volonté de l'équipe et du pilotage ainsi que le recours à l'article L34 ont permis de réduire la durée de l'ensemble des cours à 45 minutes pour dégager :

- *des réunions régulières d'une heure trente pour l'équipe enseignante (l'équipe « Appro-6ème » est composée des professeurs d'anglais, histoire, géographie, éducation civique, SVT, physique, de l'assistante pédagogique et du professeur supplémentaire).*
- *Trois heures d'approfondissement par semaine pour les élèves.*

Les heures d'approfondissement 6<sup>ème</sup> s'appuient essentiellement sur un livret de compétences réalisé par les enseignants du collège à partir des livrets du primaire.

En 6<sup>ème</sup>, ces heures d'approfondissement ont donc été conçues autour 5 axes et 2 outils de gestion :

- des temps de travail personnel et d'entraide en binôme élèves sur la base des plans de travail (PdeT) ;

- des bilans et retours réflexifs sur leurs compétences basées sur le livret de compétences.
- des projets collectifs permettant d'acquérir des compétences spécifiques comme la lecture d'images, la conception et la présentation d'une recherche ou encore l'analyse des registres de langages (rôle social du langage) ;
- un accompagnement méthodologique pour les différentes disciplines (avec et en concertation avec l'enseignant concerné) ;
- les apprentissages langagiers dans une perspective transdisciplinaire par la pratique de l'écrit et par la lecture:

-compréhension des textes, des images, de tous les documents et supports de travail (pour les professeurs, il s'agit aussi de passer de l'implicite à l'explicite.

La liaison CM2-6ème aide très concrètement à cette prise de conscience) ;

- enrichissement du vocabulaire ;
- établissement de la syntaxe ;
- apprentissage de l'orthographe.

Le professeur supplémentaire s'est particulièrement attachée dès la première année de fonctionnement à publier chaque semaine des ordres du jour et des bilans réguliers diffusés aux membres de l'équipe afin d'assurer la communication et favoriser la réflexion et les initiatives. Le carnet de bord et tous les documents liés aux séances Appro 6<sup>ème</sup> sont disponibles sur les ordinateurs de la salle des profs du collège.

### **PLACE DU PROF et CO-INTERVENTION:**

*Place décentrée du prof afin d'éviter la dépendance, de favoriser la recherche, la compréhension plutôt que la réussite*

La classe en « approfondissement 6<sup>ème</sup> » n'est pas séparée en groupes, les professeurs travaillent en co-intervention. L'objectif est de développer une pratique différente du cours habituel sans en changer complètement la structure, afin de favoriser l'individualisation et la mise au travail des élèves. Chaque professeur suit cinq élèves en particulier dont il devient professeur-référent : il corrige les cahiers, rédige les bilans hebdomadaires pour chaque élève ainsi que le bulletin trimestriel. Le groupe-classe est séparé en binômes sur la base de critères définis par la classe.

Le demi poste supplémentaire peut permettre de travailler sur l'hétérogénéité, les questions de méthodologie, de motivation et de mise au travail afin de faire fonctionner un système d'entraide entre les élèves et faire prendre aux profs une place décentrée. L'hétérogénéité n'est pas vécue comme une source d'inégalité mais comme une source d'aide et une possibilité accrue d'échange et de débat (apprentissage de l'argumentation, développement de la pensée). Entraide qui pourrait ensuite être réinvestie dans les classes par un tutorat institué entre pairs, ainsi que par une exigence mieux comprise de qualité des prises de parole et de l'écoute.

Entrent dans ce cadre le travail sur *logique de réussite et logique de compréhension, approche fonctionnelle et approche réflexive*. L'entraide doit éviter que les élèves prélèvent les informations de manière peu sélective, privilégient les procédures familières, et restent très dépendants de l'adulte. Ils peuvent alors s'entraîner à

*réguler eux-mêmes leur conduite et à valider ou vérifier leurs manières de faire (XYZep N°21.)* grâce à l'aide d'un pair.

## LIAISON

Dès la rentrée, les séances d'approfondissement 6<sup>ème</sup> aident les élèves non seulement à se repérer dans l'établissement, dans l'emploi du temps mais font explicitement référence à des notions déjà étudiées en CM2 afin de leur donner confiance dans le cadre du travail. Les premières séances menées en approfondissement sont donc dédiées à la lecture de données (emploi du temps, listes de matériel, repérage des salles) et à la schématisation (en lien avec les cours de Sciences et Vie de la Terre ou technologie). Tout au long de l'année, la possibilité de faire référence très précisément à ce que les élèves ont appris en CM2 est un repère très important, notamment pour les élèves en difficulté. Les élèves sont d'autant plus rassurés qu'ils ont, dès le CM2, identifiée le « prof d'Appro » comme le trait d'union entre l'école et le collège.

Toujours dans l'esprit de proposer aux élèves de 6ème des repères stables, une salle spécifique 6<sup>èmes</sup> a été aménagée (après 2 ans de négociations avec un noyau de professeurs réticents) permettant de garder une unité de lieu, évitant ainsi d'errer dans les couloirs, et facilitant l'accès aux salles informatiques (très utilisées en approfondissement pour les recherches, le traitement de texte et justifiant des règles d'utilisation explicites).

## **DU CÔTÉ DES CM2**

Du côté des écoles primaires, les deux heures d'approfondissement hebdomadaires fonctionnent dans le même esprit, à la différence près qu'en CM2 le livret du collège est une référence implicite qui guide le travail de l'équipe enseignante mais n'est pas remis aux élèves. Selon des profils de classes, le groupe est divisé afin de permettre de travailler en effectifs réduits de 12 élèves.

Bien évidemment, l'efficacité de cette liaison CM2/6<sup>ème</sup> repose sur un travail cohérent des équipes pédagogiques. La position excentrée de professeur supplémentaire permet d'assurer autant que possible cette cohérence en étant par exemple vigilant sur le maintien des objectifs des « heures d'approfondissement » qui ne doivent en aucun cas devenir le lieu de remédiation des disciplines que ce soit en CM2 ou en 6ème. On touche là à un point délicat dans le second degré où la personnalisation, les bilans de compétences des élèves, le travail de groupe, le travail d'appropriation des consignes sont à la périphérie des pratiques des professeurs. Seulement, les difficultés que rencontrent les élèves obligent à penser différemment la pédagogie traditionnelle et les jeunes enseignants de collège qui ont de très bonnes connaissances théoriques, qui parfois maîtrisent les concepts pédagogiques, manquent d'outils pratiques, de techniques d'animation de vie de classe et se laissent rattraper par des postures totalement inopérantes en ZEP. Au collège Georges de la Tour, quelques professeurs seulement se sont emparés des techniques de travail expérimentées en approfondissement, pour nombre d'entre eux, cela a été une grande nouveauté. Cette liaison n'a de sens que par ce réinvestissement dans les cours disciplinaires.

## **BILAN**

Le bilan de 2006-2007 fut très positif. Au moins deux raisons à cela : un travail de l'équipe enseignante très cohérent et un travail très régulier et exigeant avec les élèves sur des productions de textes sous des formes très variées (on a noté des progrès significatifs en orthographe et syntaxe ce qui rassure tout le monde). Les groupes classes étaient très soudés.

En partie à cause d'un changement de l'équipe enseignante, le bilan 2007-2008 fut plus contrasté. Néanmoins, tous les professeurs ont joué le jeu et se sont, malgré tout, investis pour que le lien ne soit pas rompu.

Pour la dernière année, les bilans ne sont pas terminés mais nous constatons d'ores et déjà que la liaison CM2-6<sup>ème</sup> permet de gagner beaucoup de temps en début d'année. On remarque en effet que les élèves ont acquis des compétences, une terminologie, voire des notions qu'ils n'avaient pas les années précédentes. Nous constatons qu'un même travail, proposé à la rentrée 2006 et à la rentrée 2008, est compris et effectué cette année en trois fois moins de temps.

La liaison CM2-6<sup>ème</sup>, telle que nous l'avons conçue, à travers le travail effectif avec les élèves, correspond certainement à la problématique du quartier mais ne doit pas occulter le besoin de concertation entre les enseignants des écoles et du collège. Il est aussi à noter que l'une des principales difficultés de notre travail et de son évaluation est le « turn over » des élèves et des professeurs. Malgré tout, le sentiment d'avoir conçu en équipe un travail cohérent sur la durée, donc un travail reproductible et perfectible, l'emporte sur les difficultés du quotidien.

L'un des points les plus négatifs après ces trois années d'efforts est certainement le sentiment d'abandon à leur triste sort des RAR par le ministère. Si la première année fut soutenue très concrètement par une sur-présence des IPR, dès 2007-2008 l'équipe des profs du RAR n'a plus reçu aucun signe direct d'intérêt, ni perspectives d'avenir. Les demandes de réunions entre professeurs supplémentaires d'une académie sont restées sans réponses, le dispositif qui devait durer 3 ans est prolongé d'un an sans qu'on sache pourquoi, sans qu'un bilan soit établi. Et après...

Catherine OUVRARD, professeur référent au RAR des écoles Jean Moulin et Henri Bergson, collège Georges de la Tour, à Nantes et militante du mouvement Freinet."

-A lire avec d'autres témoignages :

Réussir le passage de l'école au collège

*De Denis Demarcy et Jean,-Michel Zakhartchouk*

*Collection : Repères pour agir Second degré, Édition : CRDP de l'académie d'Amiens, 2007*

## **La continuité entre l'école et le collège en RAR**

Il y a une rupture entre l'école et le collège. Elle est marquée par l'aggravation de l'échec scolaire à l'entrée au collège, le bouleversement du métier d'élève et les différences de culture professionnelle entre les enseignants des écoles et des collèges.

Assurer la continuité entre l'école et le collège a toujours été un objectif caractéristique de l'éducation prioritaire : cela fonde l'idée de réseau et même (avec le partenariat) l'idée de zone.

La création des professeurs référents (ou professeurs d'appui) dans les Réseaux Ambition Réussite (RAR) amène à retravailler ce sujet car assurer la continuité école-collège est une mission centrale de ces enseignants, comme elle l'était déjà d'ailleurs pour le coordonnateur et pour les organes de pilotage de l'éducation prioritaire : comité de zone ou trio d'animation principal de collège/ IEN/ coordonnateur, et maintenant comité exécutif des RAR.

Comment réduire cette fracture ? Cette question débouche sur d'autres :

Qu'est-il légitime d'attendre des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> ? Question à laquelle le socle commun constituait une réponse

Peut-on généraliser en ZEP l'organisation en cycles afin de pouvoir enseigner dans des classes très hétérogènes sans pénaliser les élèves les plus en avance ni abandonner les élèves les plus en retard ?

### **1 – La rupture entre l'école et le collège**

La discontinuité entre l'école et le collège se traduit de plusieurs manières :

- l'échec scolaire s'aggrave à l'entrée au collège ;
- le métier d'élève est bouleversé ;
- des différences de culture professionnelle se font jour entre les enseignants des écoles et des collèges et qui concernent particulièrement :
  - o la perception du niveau des élèves
  - o le rapport aux échecs et aux réussites des élèves.

Ces différences sont sources de divergences qui ne peuvent être traitées en terme de responsabilité.

#### **1.1 L'échec s'aggrave à l'entrée au collège**

Il y a des élèves qui sombrent à l'entrée en collège. Ce fait a été mis en valeur par plusieurs recherches. Les travaux de Marie Duru-Bellat à l'IREDU de Dijon ont montré que c'est en début de collège que des élèves décrochaient.

Des évaluations de la DEP (1) (qui s'appelait alors SIGES et maintenant la DEPP) en 1982-83, répétant avec les mêmes élèves les mêmes évaluations, en juin en CM2 et en décembre en 6<sup>ème</sup>, ont montré que, si la plupart des élèves perdent un peu, pour plus de 10% des élèves, la perte est très importante, de l'ordre de 15 points sur 100. Ce sont principalement des élèves médiocres ou très moyens qui sont devenus faibles ou très faibles.

Lors de réunions d'analyse de ces évaluations, les instituteurs se défendaient contre les accusations de professeurs de collège : « vos élèves sont nuls ».

## **1.2 Le métier d'élève, de l'école au collège**

La création du collège unique a en fait généralisé l'enseignement de type lycée, oubliant les acquis de l'école primaire. Le métier d'élève en a été bouleversé : au lieu d'un rapport fort avec un seul adulte, il doit en établir avec 7 ou 8. L'enseignement frontal où l'enseignant transmet un savoir de haut niveau demande des aptitudes nouvelles.

Marc Bablet (2) a bien décrit l'adaptation demandée : des rythmes plus rapides, un volume plus important de travail hors de la classe, le nouveau partage entre l'écrit et l'oral. « A l'école, l'écrit est un objectif d'apprentissage, au collège, l'écrit est surtout support de connaissances... Au collège, les échanges oraux augmentent... Les leçons sont rythmées et dialoguées. » L'heure de classe est d'abord au collège un temps où l'on écoute le cours pour le mémoriser. A l'école primaire, le temps de classe est beaucoup plus souvent un temps de travail en classe, un temps consacré aux exercices en classe. Au collège, le travail hors de la classe devient aussi important que le travail en classe. Et là, les différences sociales jouent à plein.

Pour remédier à ce décalage, le rapport de Louis Legrand, source de la réforme des collèges initiée par Alain Savary en 1983, avait préconisé la création du tutorat. Il avait soulevé un tollé, comme s'il avait proposé la transformation des enseignants en psychothérapeutes ! Alors qu'il s'agissait, en rapprochant le métier d'enseignant en collège du métier des instituteurs, de reconstituer l'étayage dont les élèves bénéficiaient à l'école et de recréer un rapport fort avec un adulte, pour tous les élèves, à commencer par ceux qui ne peuvent trouver dans leur famille le soutien dont ils ont besoin.

### **Plusieurs recherches conduisaient aux mêmes conclusions**

En 1982, Bianka Zazzo (3) a observé le passage en 6<sup>ème</sup> des élèves de 17 classes de CM2 de Nanterre. Elle a montré comment la rupture se traduit dès les premières semaines par le décrochage de certains élèves. Ses observations lient ce décrochage aux nouvelles fonctions de l'écrit et de l'oral. Ces élèves, le plus souvent des classes populaires, adoptent au collège une stratégie d'évitement et rapidement leurs professeurs de collège vont les considérer comme nuls et pas seulement médiocres.

Le livre de Dominique Paty (4), en 1982, « *Douze collèges en France* » avait analysé comment cette rupture se traduisait dans le comportement des élèves.

Les travaux anciens de l'inspection de l'orientation (Raphaël Begarra) avaient déjà montré que pour les enfants de milieu défavorisé les réussites remarquables passaient toujours par un rapport fort avec un adulte.

Aujourd'hui, l'heure de vie de classe instaurée en 1999 et plus récemment les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) peuvent être perçus comme des réponses partielles au même problème.

## **.3 Des cultures professionnelles différentes dans le premier et le second degré**

Les enquêtes de la DEP (5) sur le métier d'enseignant, puis celles qui ont précédé la seconde

relance des ZEP en 1997-98, ont fait apparaître des différences de culture professionnelle entre le premier et le second degré : d'abord un rapport différent aux échecs et aux réussites des élèves, ensuite des divergences sur la perception du niveau des élèves.

### ○ **Un rapport différent aux élèves, à leurs échecs et à leurs réussites**

Lorsqu'on demande aux enseignants des écoles de dire ce qu'ils diraient à un jeune tenté par leur métier, qu'on leur demande de parler des motifs de satisfaction ou d'insatisfaction, on s'aperçoit qu'ils sont très nombreux à s'identifier à leurs élèves, à leurs réussites comme à leurs échecs. Et il suffit alors de quelques échecs pour créer en eux une grande souffrance.

Quand on analyse le discours des enseignants de collège, il est très rare que l'on trouve cette identification aux résultats des élèves. Le sentiment dominant est celui de décalage : décalage entre ce que l'enseignant voudrait faire et ce qu'il peut réellement faire, entre les études que l'on a faites, l'intérêt que l'on porte à sa discipline et le petit nombre d'élèves qui peuvent réellement s'y intéresser.

### ○ **Une perception différente du niveau scolaire des élèves**

Entre autres, on demandait aux enseignants de classer les élèves de leur classe sur une échelle de 1 à 6. Les réponses ont été très contrastées. Alors que les enseignants des écoles avaient une image très positive du niveau scolaire de leurs élèves, cette image était très médiocre en collège. Ainsi, dans les écoles hors ZEP 60% des élèves étaient jugés avoir un niveau élevé ou très élevé et en ZEP 55%, soit presque autant. A l'autre extrême, 13% des élèves étaient jugés d'un niveau faible ou très faible hors ZEP et 19% en ZEP.

Par contre, en collège, seulement 26% des élèves étaient jugés d'un bon niveau, autant en ZEP qu'hors ZEP, et le % des élèves de niveau faible ou très faible était de 26% dans les collèges hors ZEP et atteignait 42% dans les collèges de ZEP.

### **Répartition des élèves selon le niveau perçu par les enseignants**

Enseignants en :	Niveau faible	Niveau moyen	Niveau élevé
Collèges ZEP	42	32	26
Collège hors-ZEP	26	48	26
Ecoles ZEP	19	26	55
Ecoles hors-ZEP	13	27	60

Cette perception du niveau des élèves traduit un sentiment de maîtrise du métier chez les enseignants des écoles qui est beaucoup moins fréquent dans le second degré où l'image du métier impossible revient fréquemment.

Les enseignants des écoles peuvent à la fois penser qu'ils réussissent avec la plupart des élèves et en être fiers, et souffrir de l'échec de quelques-uns.

Le professeur de collège a 4 ou 5 fois plus d'élèves que le professeur des écoles. Il ne peut entretenir le même rapport avec tous ni avoir la même connaissance de chaque élève. Le plus souvent il le connaît seulement en tant qu'élève et pas en tant qu'enfant, et encore en tant qu'élève dans une discipline.

## **2 - La rupture entre l'école et le collège, lieu des contradictions du système éducatif français et de conflit entre les attentes de la société envers l'école**

La rupture entre l'école et le collège n'est pas un petit défaut que l'on pourrait gommer par quelques ajustements. Elle est le lieu des contradictions d'un système éducatif qui n'a pas

achevé l'unification commencée dans les années 60.

Cette unification s'appuyait sur un changement profond dans la société : l'échec scolaire, qui avait longtemps été considéré comme naturel par l'opinion dominante, est devenu insupportable et dans les années 60 la promotion collective a cessé d'être une idée d'avant-garde pour être partagée progressivement par une grande partie de l'opinion publique.

Repartons de la question induite par les écarts de perception sur le niveau scolaire des élèves :

**Qu'est-il légitime d'attendre des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> ?**

La définition des objectifs légitimes de l'école est une question centrale. Objectifs en termes d'apprentissages mais aussi objectifs éducatifs et sociaux. La consultation sur l'école menée par la commission Thèlot en 2003 a débouché sur la proposition de « socle commun », lequel a été inclus dans la Loi d'orientation de 2004.

**L'idée de socle commun** s'inscrit dans une perspective de promotion collective. C'est dans cette même perspective que l'on avait accepté l'hétérogénéité des classes et décidé l'intégration des enfants handicapés.

L'école traditionnelle a longtemps été régulée par des redoublements massifs qui assuraient une certaine homogénéité des classes. Désormais, il faut apprendre à enseigner dans des classes de plus en plus hétérogènes (le savoir-faire des instituteurs dans les classes à plusieurs cours se perd.) et, dans ces classes, il ne faut pas ralentir les élèves les plus en avance, ni non plus renoncer à faire progresser les plus en retard.

La loi d'orientation de 1990 instituant **les cycles à l'école** a tenté de répondre à cette difficulté, mais sans un effort massif pour identifier et vulgariser les pratiques et les conditions nécessaires pour que l'organisation en cycles résolve le problème de l'hétérogénéité.

Le choix de l'hétérogénéité a été poussé au maximum dans la politique d'intégration des enfants handicapés. Elle demande de nouvelles compétences aux enseignants, une assistance quotidienne et le recours aux personnels qualifiés des Réseaux d'aide.

Les choix de **l'hétérogénéité et de l'intégration** résultent de recherches convergentes et non d'a priori idéologiques (citons les recherches de Claude Seibel et Jacqueline Levasseur sur le redoublement et celles de Gérard et Eliane Chauveau, du CRESAS, sur l'éducation spécialisée). En résumé, on constate que les décisions de redoublement ou d'affectation dans une structure spécialisée sont rarement vécues par les élèves comme une nouvelle chance à saisir ou comme une prise en charge par des personnes qualifiées mais comme une stigmatisation, une menace de relégation. Ces recherches ont montré aussi que, dans les progrès des élèves, les interactions entre élèves, à condition qu'elles soient positives, sont aussi importantes que la relation avec les enseignants.

Aujourd'hui, assiste-t-on à la fin d'une parenthèse et renonce-t-on à la promotion collective pour en revenir au vieil « élitisme républicain » ? Cette aspiration à la promotion collective n'est plus partagée par les « élites », les classes moyennes et les catégories intermédiaires : celles-ci veulent maximiser les performances scolaires de leurs enfants et la promotion sociale qu'ils peuvent en espérer. La compétition sociale qui se joue dans le choix de la « bonne école » et son corollaire, l'évitement de l'école populaire, vont-elles s'exacerber ? Le pari d'éduquer ensemble tous les enfants dans les mêmes écoles et l'objectif d'une société commune sont-ils perdus ?

Dans ce contexte, doit-on encore souhaiter la mise en place du socle commun ? Il est toujours aventureux, lorsque le contexte politique est défavorable, d'extraire une réforme et de dire que, sous certaines conditions, elle pourrait répondre à un vrai problème.

Le socle commun a été accusé de réduire les ambitions au niveau d'un SMIC culturel. Depuis le vote de la loi, la régression s'est aggravée. Et le socle commun est associé aux discours sur le retour aux apprentissages fondamentaux, qui rétrécissent les missions et les ambitions de l'école. Mais pourtant, qui peut soutenir qu'amener, en fin de collège la quasi-totalité des élèves au niveau du socle commun ne constituerait pas un énorme progrès ?

### **3 – Assurer la continuité entre l'école et le collège**

Comme le dit Marc Bablet, cette rupture est « nécessaire pour grandir mais elle doit être accompagnée. »

Sur le terrain, de nombreuses initiatives sont prises pour assurer la continuité. Le plus souvent, elles tendent seulement à faire visiter aux élèves et à leurs familles le collège où ils pourraient aller.

Mais, pour atténuer vraiment la rupture, ancrée dans les contradictions du système éducatif et de la société, l'instauration d'une culture professionnelle commune et de pratiques pédagogiques communes sont nécessaires. L'institution des professeurs référents en RAR en donne l'occasion. Il faudra aussi dépasser le vieux procès fait aux écoles et ne plus débattre la question en terme de responsabilités.

#### **3.1- Ne pas débattre en termes de responsabilités**

Que la difficulté se constate dès le cours préparatoire (ou même dès l'école maternelle) est une chose, mais c'est une autre chose de dire que l'école est responsable de cette difficulté. Le constat signifie seulement que les déterminants - sociaux ou psychologiques - de la difficulté scolaire existent et que l'action de l'école ne les annule pas (parfois elle les atténue, mais parfois elle les aggrave, c'est alors que l'éducation prioritaire est particulièrement nécessaire).

On peut déduire de ce constat que c'est au niveau de l'école que les transformations les plus importantes du système éducatif doivent être entreprises. Mais lier difficulté des élèves et responsabilité de l'école est nécessairement compris comme une accusation dirigée vers les enseignants des écoles. Une accusation qui ne peut que les inciter à faire bloc contre une injustice et non à ouvrir le débat sur les transformations nécessaires.

Posons les vraies questions : Qu'est-il légitime d'attendre des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> ? Que valent les dispositifs décidés par la loi : les cycles à l'école, les ZEP, les RASED, l'accompagnement ? Pourquoi l'institution ne s'est-elle pas engagée résolument dans leur mise en œuvre ? Pourquoi cette faiblesse du pilotage ?

### **3.2 Les professeurs référents et la continuité**

Depuis 2006, avec l'institution des professeurs référents (ou professeurs d'appui) en RAR, on s'est donné le moyen matériel de prendre le problème à bras le corps, en allant plus loin que les simples contacts ou échanges d'information.

Alors que jusqu'à présent les initiatives fortes dans ce domaine relevaient de l'initiative militante et du volontariat, dans de nombreux RAR, les enseignants de CM2 et de 6<sup>ème</sup> ont été appelés à travailler ensemble avec l'aide des référents. Beaucoup se sont heurtés à cette différence de culture entre le premier et le second degré : par exemple, qu'est-ce qu'un texte, une rédaction qui mérite la moyenne ? En CM2, il faudra que l'élève ait réussi à écrire clairement ce qu'il voulait dire, sans trop de fautes, en 6<sup>ème</sup> on attendra un peu d'élégance, la maîtrise de phrases plus complexes, etc.

Les réunions organisées par l'OZP avec des référents ont confirmé l'importance de ce clivage qui demande un travail de fond et dans la durée pour être surmonté.

### **3.3 Informer et préparer les élèves de CM2**

Ce sont les initiatives les plus faciles et les plus fréquentes : organiser des visites d'établissement, travailler une demi-journée en CDI ou en laboratoire de sciences. Quelques initiatives sont plus ambitieuses : faire travailler ensemble des élèves de CM2 et de 6<sup>ème</sup> sur des projets REP ou même mettre en place un tutorat 4ème-CM2. L'assouplissement de la carte scolaire a provoqué des initiatives en direction des parents : des réunions ou des journées portes ouvertes ont été organisées pour donner une bonne image du collège.

Autres moyens de préparer les élèves de CM2 : travailler sur la prise de notes (rapide), l'organisation et la planification du travail, l'utilisation du cahier de textes, etc.

### **3.4 Rapprocher les cultures professionnelles du premier et du second degré**

Il s'agit de répondre aux besoins des élèves qui, actuellement, souffrent le plus de la rupture entre premier et second degré. Permettre à tous les élèves de collège d'avoir un rapport fort avec au moins un adulte. Développer la dimension éducative du métier d'enseignant (au-delà de la seule transmission des savoirs). Assurer une transition vers plus d'autonomie des élèves en maintenant l'étayage existant à l'école etc.

L'extrait (en annexe) d'une Rencontre de l'OZP contient quelques exemples de ce travail de rapprochement.

### **3.5 Et l'éducation prioritaire ?**

Les ZEP sont toujours un symbole fort de solidarité sociale. Par prudence, on n'y touche pas encore. Mais l'absence de pilotage, l'écrémage des meilleurs élèves en fin de collège, la suppression de la carte scolaire, une politique éducative déterminée par l'objectif de réduction des dépenses vident l'éducation prioritaire de son sens.

Résister aujourd'hui, puisque ce mot d'ordre est à l'ordre du jour, c'est faire en sorte que dans l'éducation prioritaire, et en premier lieu dans les Réseaux Ambition Réussite, les cycles soient enfin mis en œuvre et que la continuité entre l'école et le collège progresse.

*François-Régis Guillaume*

## Notes

(1) « Education et formations » n°3, 1983 : *Evaluation pédagogique dans les écoles et les collèges. CM2/6<sup>ème</sup>*

(2) Marc Bablet (alors IA-IPR, responsable du CAREP de Paris) : intervention du 26 janvier 2000 devant les coordonnateurs de ZEP. Un schéma de cette intervention figure sur deux sites :

« Accompagner nos élèves vers la Sixième » :

<http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article272>

« Liaison CM2-6ème » :

<http://francois.muller.free.fr/diversifier/liaison.htm>

(3) Bianka ZAZZO : « *Les 10-13 ans, garçons et filles en CM2 et en 6<sup>ème</sup>* », PUF, 1982

(4) Dominique PATY : « *Douze collèges en France* » La documentation Française réédition, 1997

(5) DEP- « Note d'information » n°16 - 1998 : « *Travailler en ZEP* »

(6) Rapport Armand-Gille (2006) des inspections générales sur les ZEP, novembre 2006 : « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* »

[http://www.association-ozp.net/article.php3?id\\_article=3254](http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=3254)

## ANNEXE

Extrait de la *Rencontre de l'OZP* n°61 du 18 octobre 2006 : « *Les professeurs référents des réseaux « Ambition réussite* »

### **La continuité entre école et collège et ses difficultés**

Assurer cette continuité est un objectif commun à presque tous les RAR représentés à la réunion.

*A Asnières (Hauts-de-Seine)*, l'année scolaire a commencé par trois semaines de modules intensifs en français en CM2 et en 6ème. Les professeurs des écoles se sont difficilement appropriés ces modules préparés dès avril par des professeurs de collège et qui ont mis en lumière la difficulté de travailler ensemble ou même de se donner des références communes entre écoles et collèges : on fait état par exemple de malentendus permanents sur la conception des exercices et leur passation.

*Une professeure des écoles* estime avoir un plus grand souci de faire profiter tous les élèves du travail effectué, quitte à y passer plus de temps, alors que les professeurs de collège sont plus dans la pression d'avancer même si tout n'est pas compris. Elle regrette par ailleurs que l'on ne mise pas davantage sur la maternelle, où les bonnes attitudes peuvent mieux se mettre en place.

*Dans le RAR Albert Samain à Roubaix*, un travail de fond a été entrepris pour harmoniser le vocabulaire utilisé par les deux catégories d'enseignants, en commençant par les maths ; ailleurs, des échanges ont été organisés sur les

pratiques et les conceptions de l'évaluation. Des enseignants vont observer des classes dans « l'autre degré ».

*Dans un autre RAR de Roubaix, classé comme en très grande difficulté, cette coupure est la principale source de conflits. Les référents (et assistants) ont été répartis entre écoles et collèges, sans aucune relation entre les deux niveaux. Le comité exécutif n'est pas en place. Certaines écoles n'ont pas de relation avec le RAR. 85% des élèves de ces écoles « évitent » le collège et s'inscrivent ailleurs en 6ème. Des écoles semblent vouloir se protéger de la mauvaise réputation du collège. C'est un cas type où un soutien institutionnel serait nécessaire.*

Il n'est pas facile de faire se rejoindre la culture professionnelle d'enseignants qui travaillent 26 heures par semaine avec les mêmes élèves et qui peuvent en avoir une image globale et celle d'enseignants qui ne les voient que 4 heures. Il est pourtant essentiel d'apprendre à voir l'élève comme un tout. La différence apparaît plus profonde qu'on ne se l'imaginait avant de tenter de faire travailler ensemble des enseignants qui ne l'avaient pas demandé. La nécessité d'un travail de fond, dans la durée, prouve le besoin d'une personne ressource comme ces professeurs référents.

Lire le texte intégral de la Rencontre OZP

[http://www.association-ozp.net/article.php3?id\\_article=3202](http://www.association-ozp.net/article.php3?id_article=3202)

## Intervention

# ***L'évolution de la politique d'éducation prioritaire la difficulté de juger***

**Françoise Lorcerie,  
CNRS**

La politique de l'éducation prioritaire vise spécifiquement à « corriger l'inégalité sociale » des résultats des élèves (circulaire du 1<sup>er</sup> juillet 1981), à partir d'une intervention ciblée sur les espaces désavantagés.

Cette politique a vu le jour en 1981, à la faveur de l'alternance socialiste. Une fois introduite, elle s'est vue plus d'une fois rétrogradée dans les priorités ministérielles. Mais elle n'a finalement pas été sérieusement contestée dans son principe au cours de ses presque trente années d'existence. Elle a connu trois relances. Il en résulte aujourd'hui une configuration composite, qui n'est d'ailleurs pas simplement scolaire : elle s'articule aux dispositifs territorialisés du développement éducatif local et du développement social.

Son impact sur l'inégalité sociale des résultats scolaires reste incertain. Pour comprendre le décalage entre le principe et les réalisations, il faut d'abord le décrire. Le point important, trop méconnu peut-être lorsqu'on réfléchit à l'éducation prioritaire, est que le décalage entre le principe directeur d'égalité/équité et la réalité n'est pas cantonné à l'éducation prioritaire, c'est une caractéristique du système scolaire français. Les résultats des élèves défavorisés socialement y sont particulièrement faibles, sans que les résultats des élèves favorisés soient particulièrement bons **(1ère partie)**.

Une explication de cette caractéristique générale du système scolaire n'est guère difficile à entrevoir, il suffit de recueillir la parole des acteurs pour être mis sur une piste. Actuellement, dans notre système scolaire, il y a sur le papier une obligation de résultats, mais pas de coordination installée pour cela, à aucune échelle. Cette absence laisse la place libre à des logiques de préférence et d'intérêt qui sont tout simplement des logiques de marché. Celles-ci sont bien décrites à l'extérieur de l'Education Nationale, l'école en est l'objet. Mais elles prévalent aussi à l'interne **(2ème partie)**.

On terminera par quelques remarques autour de la question des régulations stratégiques dans l'Education Nationale. Elles sont pour une part refusées par les agents scolaires, et pour une part simplement pas installées. Les diverses variantes de la politique de l'éducation prioritaire ont justement consisté à tenter quelque chose pour sortir de cette situation, en imaginant que les ZEP pouvaient être un « laboratoire d'innovations » qui ouvrirait des voies innovantes pour le reste du système. C'est l'inverse qui s'est passé. A chaque fois, des leviers et points d'appui ont été tentés pour impulser une action stratégique en ZEP, mais ils se sont trouvés assez vite banalisés ou isolés dans les fonctionnements ordinaires. Au bout de 28 ans, on doit poser la question de savoir si les *conditions de possibilité* d'une action stratégique pour améliorer les résultats des écoles dans les zones populaires sont en place **(3ème partie)**.

## **I. Mieux décrire le problème. La prévalence du sous-apprentissage dans le système français**

La politique d'éducation prioritaire vise à « corriger l'inégalité sociale des résultats scolaires ». En quoi consiste cette inégalité ? On dispose aujourd'hui de nouvelles données quantitatives qu'il faut prendre en compte car elles dessinent le tableau du désavantage scolaire (« échec »).

La politique des « ZEP » ne doit pas amener à croire que l'échelle des quartiers est la seule et unique échelle pour appréhender le phénomène. Projetée sur le territoire scolaire, l'image que dessine l'inégalité sociale évoque plutôt la géométrie des objets fractals. A l'instar de la côte de Bretagne vue de plus ou moins près, on voit émerger le même type de régularité à petite échelle (un établissement [une école ?]), à moyenne échelle (une ville), à grande échelle (un département), à l'échelle du pays tout entier.

A chacune des échelles, une régularité apparaît : les résultats du système scolaire français se distribuent comme une courbe de Gauss dont les extrémités seraient inégalement élevées : autour du peloton des élèves moyens, il y a nettement plus d'élèves que statistiquement attendu en sous-apprentissage marqué, et moins en position de réussite marquée.

### **● PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)**

Ce programme teste de grands échantillons (plus de 5000 pour la France) socialement représentatifs d'élèves de 15 ans, tous les trois ans, en 2003 en mathématiques et en lecture, en 2006 en sciences.

Les questionnaires testent les connaissances et surtout la mobilisation des connaissances (« compétences »). Ils s'adressent aux élèves et aux écoles.

Les résultats sont gradués des niveaux 1 à 6 (valeurs centrales 3-4, médiane à 500 points, écart type 100).

### **Distinguons deux séries de résultats :**

#### **◆ Performance institutionnelle**

La France est de façon répétée en position médiocre par rapport aux autres pays, dans la moyenne inférieure des pays de l'OCDE.

En lecture : Près de 25% d'élèves sont situés au niveau 1 et en-dessous, et 7% seulement au niveau 5 et + (ils sont respectivement 5% et 17% en Finlande, 6% et 10% en Hollande) (source PISA 2006).

Mathématiques : Plus de 22% au niveau 1 et en-dessous et 12,5 au niveau 5 et + (respectivement 6% et 24,5 % en Finlande, et 11,5% et 21% en Hollande) (PISA 2006).

#### **◆ Equité**

La relation entre le milieu socio-économique et la performance est très forte en France, la plus forte en Europe à l'exception du Luxembourg (source : PISA 2006, Performance en sciences - graphe p. 205).

Les immigrés de 2<sup>ème</sup> génération sont en plus mauvaise posture encore, mais de peu : la variance entre établissements due au statut immigré n'est que de 4,9% et celle intra-établissement de 2% - (source PISA 2003).

### **● Broccolichi & Trancart, Inégalités territoriales en éducation (programme DEP)**

Pour une étude commanditée sur les inégalités territoriales d'éducation en France, dont la recherche a été réalisée début années 2000, Sylvain Broccolichi a eu l'idée de comparer entre eux les départements français sous l'angle de leur performance

scolaire. Les travaux sur l'inégalité scolaire des territoires se focalisaient jusque là sur les niveaux où une correspondance entre performance et pilotage était vraisemblable : établissements et accessoirement régions (rectorats). L'étude compare les performances des élèves aux évaluations à l'entrée en 6<sup>ème</sup> (et au DNB, épreuves anonymes) pour tous les départements. Elle fait apparaître une soixantaine de départements qui ne s'éloignent pas sensiblement de la moyenne française (TCEPA)<sup>13</sup>, et des départements qui s'en éloignent en plus ou en moins : des départements en sur-performance, et des départements en sous-performance.

Quelles sont les caractéristiques de ces deux groupes de départements ?

- ◆ Les départements en sur-performance sont ruraux, dotés de petits collèges ;
- ◆ Les départements en sous-performance sont principalement urbains, dotés de plus grands collèges. Ils peuvent avoir des conditions socio-économiques favorables (Hauts-de-Seine, Yvelines, Essone, Val-de-Marne, Val-d'Oise).
- ◆ Dans les départements en sur-performance, les élèves les moins bons sont meilleurs qu'attendu : la performance TCEPA du dernier décile s'y approche de celle des élèves du premier décile dans les départements les moins performants. Et les élèves les meilleurs y sont meilleurs,
- ◆ Dans les départements sous-performants, même les meilleurs élèves sont moins bons qu'attendu. Les performances par collège sont par ailleurs plus inégales (les collèges sont plus différenciés entre eux).

L'équipe réunie pour cette étude a tenté d'expliquer ces variations par des observations de terrain. On peut faire l'hypothèse que les conditions « écologiques » de la scolarité, la dynamique territoriale des inégalités socio-économiques, a un impact décisif, articulée avec les fonctionnements scolaires.

### ● **Au sein des établissements**

Le phénomène qu'on y observe est bien connu dans la littérature sur les inégalités d'apprentissage (Duru, Grisay) : qui mettent en évidence le rôle des environnements d'apprentissage.

La composition du public a un impact sur le niveau des apprentissages réalisés au sein d'une classe.

Les classes hétérogènes sont les environnements d'apprentissage les plus favorables, et ce pour toutes les catégories d'apprenants, mais surtout les plus faibles.

Or on le sait (travaux DEP), dans les collèges éducation prioritaire, il y a plus souvent des classes homogènes qu'ailleurs : tendance à différencier les structures pédagogiques par niveau, en ménageant des classes « protégées » et en organisant des classes faibles (de soutien).

Cette configuration n'est pas bénéfique ni pour les individus, ni collectivement. Les classes faibles sont souvent aussi des classes délaissées, confiées à des enseignants jeunes et de passage, le climat y est dégradé, les punitions nombreuses, les chances d'apprendre des élèves sont mauvaises. Ce sont ces situations que décrit le rapport *d'Anne Armand et Béatrice Gille (IGEN, 2006)*.

### **Donc deux maux :**

---

<sup>13</sup> Toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire en tenant sous contrôle la variation liée à la composition sociale du public scolaire.

- le système scolaire français produit de la sous-performance à large échelle,
- et cette sous-performance désavantage fortement et typiquement les catégories les plus défavorisées socialement.

Le système scolaire français est l'une des plus poreux d'Europe à l'inégalité socio-économico-culturelle des familles (il y fait le moins barrage, il est le plus orienté à la « reproduction »).

Cela n'est pas dû à la ségrégation sociale des territoires et des établissements : elle est moyenne en France à l'échelle européenne, si l'on prend pour indice la concentration des enfants d'immigrés (PISA 2003).

En langage désuet : la lutte des classes – la divergence des intérêts de classe – s'exprime fortement dans l'école française.

## II - Recherche d'explication : Que se passe-t-il ? (approche de sociologie)

Comment les agents scolaires en viennent-ils à se faire les acteurs de la « reproduction sociale » ?

Une observation simple, type « *le roi est nu* », nous montre une absence de coordination autour de buts pédagogiques (*stratégiques*), à la fois sur le terrain et dans la chaîne hiérarchique. Cela laisse la place libre aux logiques de marché.

● **Notations de terrain** (à partir du dossier XYZep, 32, sept 2008, « *Professionalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?* »)

Tous les auteurs sont des universitaires, IUFM, ont passé du temps à observer ce dont ils parlent, ils ont passé un « contrat moral » avec les acteurs scolaires (professeurs, assistants, intervenants), ils sont manifestement soucieux de les respecter. Ils suggèrent leurs conclusions plus qu'ils ne les formulent expressément.

◆- Article de Frédéric Saujat, « Reconnaître le travail des enseignants » : De pédagogie, on ne parle pas. Il note « une sur-prescription infinie des objectifs », dont les effets sont lourds, car « cette sur-prescription se double d'une sous-prescription totale des moyens pour les atteindre, ce qui contraint les enseignants à 'prendre sur eux' pour faire leur travail ».

◆- Note de Pierre Vérillon sur les assistants pédagogiques : ils sont recrutés pour « accomplir une mission d'appui au personnel enseignant dans le but de soutien et d'accompagnement des élèves ». Or « Faute de concertation avec les enseignants, il revient souvent aux assistants pédagogiques de définir eux-mêmes les règles du fonctionnement qui, en fonction d'une lecture fine des intentions didactiques du professeur et de la disposition des élèves, implique à la fois initiative et retenue ».

◆- Christine Félix et Bruno Canivenc, « Un dispositif d'aide au travail personnel ». Voici les questions qu'ils se posent *in fine* : « comment articuler le travail en ATP avec le travail fait en classe dans chaque discipline et celui proposé dans les autres dispositifs d'aide ? » - « Tout porte à croire que, dans ce collège, le métier n'est pas vraiment en mesure de répondre à ces questions ; il n'offre pas les ressources nécessaires pour fonctionner et les actions réalisées par les uns peuvent aller jusqu'à rivaliser avec les actions des autres. Les dispositifs proposés peuvent même entrer en concurrence ou en conflit avec les activités de classe... »

◆- Janine Reischadt, « L'aide aux devoirs à Créteil ». « Il nous est donc apparu que le dispositif était porteur d'une dynamique à examiner (*litote* !) : que puisse se mettre en place un retour auprès du professeur de l'élève de ce que les intervenants perçoivent à chaque fois des erreurs, des incompréhensions des élèves, pour qu'elles puissent être traitées efficacement ».

En bref, chaque article désigne le même problème : il n'y a pas de coordination fonctionnelle organisée, pour des actions qui l'exigeraient de façon basique. Pourtant les personnes concernées fréquentent le même espace, elles sont susceptibles de se rencontrer.

● **Chaîne hiérarchique :**

On n'y parle pas non plus pédagogie. Deux recherches sont explicites à cet égard :

◆ Thèse de Lydie Heurdier : *Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français, déc. 2008.*

Thèse d'histoire de l'éducation, basée sur l'analyse de fonds d'archives : les archives EN, départements et municipalités. période 1980-2000 :

Politique pédagogique ? On n'en a jamais parlé dans les réunions dont elle a compulsé les archives, dans ses trois départements témoins (Ille-et-Vilaine, Eure-et-Loir (Dreux), Seine-Saint-Denis). On y note la prévalence d'une logique gestionnaire : distribution des moyens.

◆ Thèse de Denis Laforque sur l'activité d'une Inspection académique (en général) dans un département du centre Est (*La ségrégation scolaire : l'Etat face à ses contradictions*. L'Harmattan, 2005) :

Il constate une pure logique gestionnaire. La relation aux établissements est de l'ordre du : « Tous capables, tous coupables ».

◆ A l'observation : un cas d'intervention stratégique de la chaîne hiérarchique (recteur/IA/IPR/chef d'établissement / maire) dans une situation problématique ponctuelle : longue grève des professeurs contre la réduction de la DHG. Il s'est agi d'une sorte de mobilisation administrative pluricatégorielle (administration, inspecteurs, chef d'établissement), mais ponctuelle : au chef d'établissement de reprendre la main immédiatement.

Cas inverse : Eugène Blanc à Amiens (v. *Enseigner en milieu ethnicisé*, livraison spéciale de *VEI*, déc. 2003)

On ne voit pas de recherche action qui associerait praticiens, responsables du pilotage stratégique, chercheurs, pour produire des résultats éclairant la décision (comme « Rapsodie » à Genève, avec Ph. Perrenoud, années 1980) - cf le dossier *XYZep* cité.

Le Centre Alain Savary est le dispositif qui est allé le plus loin dans la médiation avec les acteurs scolaires, mais il n'est pas mandaté pour conduire une recherche action.

- En l'absence de régulation stratégique, ce sont les routines (ce dont chacun a l'habitude et qui n'a pas besoin d'être justifié) et ou les préférences (les intérêts) des uns et des autres qui décident de ce qui se fait individuellement et collectivement :
  - pour la confection des classes,
  - la demande d'ouverture de filières,
  - le déroulement (la construction) des carrières,

**Remarque sur les logiques de marché** et la façon dont elles bousculent l'école :

◆ Les logiques de marché externes à l'école (dont l'école est l'objet) sont bien décrites à présent : certains établissements populaires sont évités bien plus que recherchés.

On vient d'apprendre l'effet de la première année d'aménagement des critères de la carte scolaire sur les collèges RAR (2007-2008) : sur 254 collèges AR, 19 ont perdu 10% et plus de leurs élèves ; en moyenne, ils ont reçu 2,5% d'élèves en moins.

Explications : les parents (de toutes classes sociales) manifestent leur méfiance à l'égard de les établissements défavorisés (phénomène de la réputation, dans un contexte d'absence d'information directe).

Cela a pour effet d'augmenter progressivement la concentration des familles les plus captives dans les établissements les plus évités (« relégation ») : notamment les enfants d'immigrés.

Ces logiques sont alimentées par les préférences et peurs sociales des acteurs sociaux.

◆ Mais (PISA) la ségrégation socio-scolaire est moindre en France que dans des pays où la performance et l'équité institutionnelles sont meilleures. Elle n'est donc pas le facteur explicatif majeur.

Il faut donc compléter l'analyse en regardant ce qui se passe dans le système scolaire lui-même. On voit alors que ce régime d'action (préférences et peurs sociales) a cours aussi au sein de l'EN, parmi les acteurs scolaires, et cela contribue sans aucun doute à l'iniquité du système :

◆ N'ayons pas peur des mots : il y a au sein de l'organisation scolaire un marché des classes (qui détermine la confection des classes dans les établissements, notamment dans les établissements défavorisés), un marché des flux d'élèves (recherche et captation d'élèves « de valeur » par des ouvertures d'options), un marché des postes (la hiérarchie des postes, visible par les barèmes lors des mouvements, pour tous personnels).

Ces « marchés » sont hiérarchisés par la catégorisation socio-ethnique. Exactement comme le « marché » des établissements l'est pour les familles.

L'école est pénétrée de part en part par les logiques de préférence typiques des « marchés ». Ces logiques sont ethnicisées. « Pénétrée ? » Elle est même en partie organisée par cela. Le marché des postes, particulièrement, est crucial dans le fonctionnement de l'organisation.

#### ● **Conclusion :**

Les modes d'interaction normaux n'amènent pas les agents scolaires, de quelque niveau qu'ils soient, à adapter leur action en fonction d'objectifs tels que la réduction des inégalités sociales d'éducation.

A l'inverse on voit que, pour des observateurs extérieurs mais familiers du terrain (les chercheurs d'IUFM relatant leurs travaux dans le dossier d'XYZep), des coordinations pourtant indispensables auraient quelque chose d'étonnant. L'absurde règne, mais il ne faut pas le désigner comme absurde.

### **3. Des régulations pédagogiques stratégiques dans l'Education Nationale ?**

Une action « stratégique » est une action orientée par la poursuite d'un but. Ici, le but est que nous considérons est d'améliorer les résultats des élèves RAR et RRS

Dans l'Education Nationale, ces régulations pédagogiques stratégiques sont limitées au maximum :

● **Elles sont largement refusées par les enseignants**, par « position syndicale » de défense de la liberté individuelle et par culture du clivage enseignants/administration (l'instauration du « conseil pédagogique » par la loi du 23 avril 2005 ne semble pas avoir changé la situation).

Parfois, émerge une amélioration à l'échelle locale, grâce au doigté et à l'investissement pédagogique d'un chef d'établissement, qui trouve à s'appuyer sur

des enseignants désireux d'inventer des solutions. Mais il s'agit de situations transitoires puisque la mobilité des responsables scolaires dans l'éducation prioritaire est aussi grande que celle de leurs subordonnés.

Dans les RAR, la situation est tendanciellement améliorée par la présence de professeurs référents recevant du responsable de RAR (le chef d'établissement) des lettres de mission et se concertant (pouvant se concerter) avec lui : c'est un nouvel espace pour la réflexion pédagogique et l'initiative.

- **Elles sont absentes dans l'organisation scolaire**

Exemple récent : la lettre de mission des chefs d'établissement (en RAR ou non) : s'est-elle implantée comme dispositif de régulation concertée avec la hiérarchie ? Je n'ai pas vu d'étude mais il semble que la réponse soit mitigée.

Les concepteurs des politiques d'éducation prioritaire ont justement cherché à palier l'absence de moteur pédagogique dans l'institution (de droit commun) en lui trouvant un succédané. La géographie prioritaire a découpé des secteurs où l'action allait être dynamisée et finalisée par des dispositions particulières, où agents et unités (établissements, circonscriptions) allaient recevoir une incitation pour « travailler autrement », et viser à l'amélioration de la performance institutionnelle.

Pour gérer la contradiction que susciterait l'exception faite au droit commun des routines scolaires, on mettait en avant une finalité expérimentale : les nouveaux secteurs deviendraient des « laboratoires d'innovations » (dont le ministère pourrait s'emparer ensuite pour en tirer des conclusions – généralisables ?).

- **On peut ainsi analyser chaque étape** de la politique d'éducation prioritaire en termes de leviers et points d'appui (pour faire référence aux outils d'André de Péretti).

- ◆ **Savary :**

Levier = schéma politique : mobilisation des agents à la base, dans le quartier, pour faire mieux avec ces élèves.

Point d'appui externes = les partenariats de quartier ou d'équipements culturels : promu « partenaires habituels du système éducatif ».

Point d'appui internes = un puissant contexte de changement des formes institutionnelles, où les ZEP allaient s'inscrire : Rénovation des collèges, avec formation continue des enseignants, thème de la pédagogie différenciée et de l'évaluation. Renouvellement du curriculum dans les collèges : technologie et tutorat, et Grand Service Public Unifié et Laïc de l'Education Nationale (SPULEN !), avec un scénario d'autonomisation des secteurs scolaires (avant l'EPL) dans la France entière, et dans les ZEP une perspective de développement communautaire à l'anglaise.

- ◆ **Jospin/ Rocard :**

Levier = nouveaux rôles de coordonnateur et de responsable, et dispositif du Conseil de zone, Projet de zone discuté et suivi dans ce Conseil – ISS !

Points d'appuis externes = politique de la ville et du DSU, structurée à ce moment-là (géographie prioritaire, principe d'équipes de projet par secteur...) (cf Annexe « Politique éducative territorialisée et l'accompagnement scolaire » de la circulaire du 23 mai 1989 sur la politique de la ville). S'ajoute à cela ce qu'on appelle la « réforme de l'Etat » (développement de la démocratie locale, habitants considérés comme partenaires des opérations de développement urbain...) et une rénovation des services publics (Charte des services publics : obligation d'efficacité, accueil, qualité du service rendu... : reformulation de l'éthique du service publique).

A l'interne = loi d'orientation du 10 juillet 1989 (projet d'établissement).  
Donc un dessein général ambitieux.

◆ **Allègre/ Royal :**

Le choix est fait d'internaliser l'incitation à travailler au service d'une réussite meilleure des élèves défavorisés.

Levier = principe de l'accompagnement des zones par la chaîne hiérarchique (IA-recteur, et IPR) ; signature d'un contrat de réussite ayant sa temporalité propre.

Point d'appui : Rien ! Sans surprise, échec rapide de la formule.

◆ **Relance De Robien (2006) :**

Levier = après resserrement des secteurs prioritaires, concentration des moyens, surtout humains : 1000 professeurs et 3000 assistants pédagogiques, avec obligation de définir leur emploi au sein des secteurs (en concertation) et autrement qu'en diminuant la taille des classes.

Points d'appui externes = l'activisme de J.-L. Borloo au ministère des Affaires sociales : loi sur l'égalité des chances, loi sur la cohésion sociale. Renforcement contextuel par la mise en place des PRE, dont l'EN est partie prenante mais non leader.

Points d'appui internes : consultation sur l'état de l'école (commission Thélot) et loi du 23 avril 2006, socle commun, conseil pédagogique...

**Au total**, les scénarios de changement qui externalisaient le point d'appui du changement pour contourner dans les secteurs prioritaires l'inertie du système scolaire n'ont pas eu l'impact attendu en termes de performance institutionnelle, et ceux qui internalisaient le changement ont encore moins débouché sur une dynamisation de l'action pédagogique stratégique au sein de l'organisation scolaire : échec.

● **Alain Bourgarel dans son introduction à la Journée nationale de l'OZP du 17 mai 2008, « Où en est l'éducation prioritaire ? » :**

Commentant l'idée qu'il faut assurer dans les territoires prioritaires « le meilleur de l'Education Nationale » (F.-R. Guillaume), Alain Bourgarel note :

« Il ne s'agit pas de spectaculaire, de nouveau ou de clinquant.

C'est tout simplement une école où on trouve :

- des enseignants stables, qualifiés et convaincus des potentialités de leurs élèves,
- une administration de pilotage stable, qualifiée et convaincue des potentialités de l'équipe enseignante,
- des enseignants respectueux de leurs élèves et leurs parents, donc exigeants avec eux,
- des enseignants pouvant s'appuyer sur un réseau prioritaire actif pour que les relations interdégradés s'enrichissent et que les affaires dont l'école ne peut s'occuper mais qui sont importantes pour la scolarité (santé, services sociaux...) soient traitées en partenariat,

Le « meilleur de l'EN » peut exister, c'est possible », conclut A. Bourgarel.

(on peut évoquer aussi les critères dégagés par le rapport Moisan Simon pour les ZEP efficaces)

« C'est tout simplement une école où on trouve... » S'agit-il ici d'humour ou d'une profonde tristesse ?

Certes, cela n'a rien d'exorbitant, et c'est indispensable rationnellement. Ces fonctionnements seraient ceux d'un système scolaire qui pourrait entreprendre de

réagir par rapport aux problèmes de sous-performance dans les zones populaires et plus généralement avec les élèves peu scolaires.

Sans eux, il est simplement impossible d'amener la pratique pédagogique au centre de la réflexion collective et de la concertation.

Mais les conditions pratiques qui rendraient ces fonctionnements « normaux », i-e conformes à la culture des agents, routiniers, n'existent pas.

– des enseignants stables ? On sait ce qu'il en est. Les postes ZEP sont au bas de l'échelle, ils sont évités et fuis – sauf pour raison résidentielle parfois...,

– qualifiés ? Ne parlons pas aujourd'hui de la formation professionnelle des enseignants,

– convaincus des potentialités de leurs élèves ? Dans les comparaisons internationales, les enseignants français sont les plus pessimistes à cet égard (pas seulement en RAR !),

– une administration de pilotage stable ? En ZEP (Heurdier), elle tourne plus que les professeurs.

– convaincue des potentialités de l'équipe enseignante ? Pas vraiment (Laforgue).

En fait, l'administration attribue aux enseignants la responsabilité des difficultés dans lesquelles ils sont empêtrés, et s'en détourne,

– des enseignants respectueux de leurs élèves et leurs parents ? En fait, la distance des enseignants aux parents est emblématique de celle qui les écarte de leurs élèves. Figure : les élèves *victimes de leurs parents* (paternalisme, misérabilisme, culturalisme : cf Guénif ; Bouveau Cousin Perroton).

Pire, les conditions installées vont à l'encontre des fonctionnements souhaitables, elles les rendent improbables alors même que, pris individuellement, les agents scolaires peuvent dire leur souffrance de ce qui existe, leur lassitude.

Ce n'est donc pas une simple question de « pilotage » avisé (rapport Moisan-Simon), loin de là.

C'est un pilotage concerté (Pair) mis en œuvre sur la durée, qui serait de nature à ancrer la réflexion stratégique au plus près du terrain et à faire remonter les problèmes dans la chaîne hiérarchique. Mais on est là dans l'utopie. « L'Education nationale sait gérer, elle ne sait pas piloter », écrit Antoine Prost (dans G. Chapelle, D. Meuret, dir, *Améliorer l'école*, PUF, 2006, p. 96).

## **Conclusion**

On voit la difficulté de juger de l'évolution de la politique d'éducation prioritaire en France.

Vu ce que l'on sait des résultats du système, il faut certainement :

◆ des aides/modalités spécifiques pour la réussite scolaire des plus désavantagés socialement, qui sont concentrés dans certaines écoles et établissements, plus encore qu'ils ne le sont dans les quartiers environnants (ZEP-RAR) : la politique de RAR associée aux PRE, et plus largement l'éducation prioritaire a cette ambition de spécificité.

MAIS il faudrait aussi :

◆ de nouveaux fonctionnements scolaires généraux, mettant la problématique du sous-apprentissage global au cœur d'une régulation stratégique de la pédagogie, une régulation collective sur le terrain, y compris interstatutaire et une régulation « verticale » impliquant les responsables, un investissement des responsables aux côtés des acteurs du terrain.

La nouvelle réglementation des RAR a amené plutôt un mieux. Mais on n'est pas sortis de l'impression de bricolage, et l'impact sur la performance institutionnelle est incertain.

Surtout, l'organisation générale de l'Education Nationale n'a pas changé.

◆ Illustration : le ministère a renoncé à mettre sérieusement en œuvre la dernière formule énoncée pour remédier au sous-apprentissage : le socle commun (loi 2005) (qu'on peut situer au bas du niveau 3 de PISA). Le mot d'ordre s'est soldé par une réécriture des programmes a minima, la réalisation de livrets pour la liaison école-familles (des « usines à cases » dit un formateur), puis il est sorti de l'agenda. Pour l'heure.

◆ Autre exemple confondant d'irresponsabilité : le projet de réforme de la formation professionnelle initiale, dite « mastérisation » (qui permettra de recruter les titulaires de l'enseignement à bac + 5 (c'est-à-dire au niveau de recrutement des ingénieurs), et ce quasiment sans formation professionnelle, sur la base d'un concours dont les épreuves n'auraient rien à voir avec l'agir pédagogique.

A l'analyse, l'organisation scolaire française apparaît en crise profonde, et ceci ne peut pas manquer de se répercuter directement sur l'activité pédagogique en RAR et RRS.

**Françoise Lorcerie (CNRS)**

[lorcerie@msh.univ-aix.fr](mailto:lorcerie@msh.univ-aix.fr)

# CONCLUSION

***Dans la situation actuelle de l'éducation prioritaire, qu'est-ce qui importe le plus pour l'OZP ?***

par **Nicolas Renard**,  
président de l'OZP

L'éducation prioritaire se trouve actuellement dans une situation paradoxale : en interne un grande inertie et un absence de portage, en externe une multiplication des dispositifs annexes et au total une grande confusion dans l'esprit des acteurs et du public et une impression générale de marasme.

Je dégagerai rapidement les quelques points qui importent le plus à l'OZP en cette période, en positif comme en négatif.

1) Le rôle important des professeurs référents et des assistants pédagogique et l'implication des IPR : ce serait le moment de transformer l'essai après avoir évolué le avancées pédagogiques mais on a l'impression au contraire que cela part dans tous les sens.

2) Le flou dans la situation des Réseaux de réussite scolaire : l'accompagnement inexistant du réseau est interprété ici et là comme un manque de respect vis-à-vis des acteurs et une non reconnaissance du travail accompli. Un dossier reste en chantier que l'administration semble hésiter à aborder, c'est l'introduction d'une véritable clarté dans le dispositif en ayant le courage de reconnaître que l'existence de certains RRS ne se justifie plus.

3) Un mouvement général de dérégulation : l'assouplissement de la carte scolaire et la politique d'extraction des "bons" élèves des quartiers, et dans une moindre mesure l'expérimentation du busing, peuvent permettre d'introduire de la mixité sociale dans les établissements favorisés mais elle risque fort par ailleurs de ghettoïser les collègues de certaines zones et d'accroître leur sentiment d'abandon. Ce mouvement est d'autant plus dangereux qu'il se poursuit depuis deux ans de manière insidieuse.

L'OZP continuera au cours de la prochaine année scolaire à analyser l'évolution du dispositif, à encourager les développements pédagogiques et à dénoncer, en toute indépendance, les dérives éventuelles.