

--Les Actes des Journées de l'OZP-----

OZP
Association
Observatoire des zones prioritaires
20 rue Henri Barbusse - 92230 GENNEVILLIERS
01 47 33 17 93
secretariat@association-ozp.net
www.association-ozp.net

***"Concurrence, compétition ou
coopération ?***

***Quel avenir pour les ZEP 30 ans
après ?"***

ACTES DE LA JOURNEE NATIONALE DE L'OZP
Paris, samedi 21 mai 2011

SOMMAIRE

Introduction, par **Jean-Pierre Mongénie**, Proviseur de l'Ecole supérieure des Arts appliqués Duperré3

Exposé : *Comment varient les inégalités scolaires en France ? Tendances nationales, dynamiques locales et rôle des politiques*, par **Sylvain Brocholichi**, IUFM du Nord, CNRS Paris-Dauphine4

Exposé : *Face à la concurrence, une école inclusive, en particulier dans les zones populaires*, par **Françoise Lorcerie**, CNRS-IREMAM..... 13

Atelier : *Que signifie « Mettre le paquet » sur le premier degré ?* animé par **Jean Rioult**, IPR-IA honoraire, ancien IEN en Seine-Saint-Denis 24

Atelier : *Lier la carte des ZEP à celle des ZUS, pour quoi faire ?* animé par **Arnold Bac**, anciennement à la Ligue de l'Enseignement28

Atelier : *Le pilotage local des réseaux*, animé par **Laurent Sirantoine** et **Didier Bargas**, membres du CA de l'OZP..... 33

Table ronde : *Questions d'actualité sur l'éducation prioritaire e, 2011*, animée par **Elisabeth Bisot**, inspectrice d'académie, avec

Alain Bocquet, secrétaire national de l'ANDEV (Association Nationale des Directeur de l'Education des Villes de France) ;

Luc Cédelle, journaliste au Monde ;:

Jean-Claude Emin, ancien sous-directeur à la DEPP (MEN)..... 35

INTRODUCTION

PAR **JEAN-PIERRE MONGENIE,**

PROVISEUR DE L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DES ARTS APPLIQUÉS DUPERRÉ

L'OZP remercie vivement monsieur Mongénie d'avoir gracieusement accueilli, pour la troisième année consécutive, sa Journée nationale 2010 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 présenté rapidement son établissement.

L'ESAA Duperré est l'une des trois écoles d'arts appliqués gérées 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.

Le maître mot de l'école est la créativité et sa réputation est déjà bien assise. Le recrutement est national et chaque année 7 500 candidats environ briguent l'une des 250 places offertes.

Deux journées Portes ouvertes sont organisées un vendredi et un samedi fin janvier.

EXPOSE

COMMENT VARIENT LES INEGALITES SCOLAIRES EN FRANCE ?

TENDANCES NATIONALES, DYNAMIQUES LOCALES ET ROLE DES POLITIQUES

Sylvain Broccolichi
IUFM du Nord, CNRS Paris-Dauphine

Condorcet a souligné cette lacune de l'abolition des privilèges durant la révolution française : le manque d'instruction condamne le plus grand nombre (des citoyens) à « dépendre aveuglément de ceux à qui il est obligé de confier le soin de ses affaires ou l'exercice de ses droits ». Mieux assurer l'accès de tous aux savoirs émancipateurs constituait déjà à l'époque une condition-clé pour « rendre réelle l'égalité reconnue par la loi » et favoriser le bon fonctionnement de la démocratie. L'essor des emplois exigeant une certification scolaire a cependant rendu encore moins acceptable les très inégales chances d'obtention de diplôme selon l'origine sociale ; et la loi sur l'éducation de 1989 a d'ailleurs reconnu l'importance d'un droit d'accès aux savoirs, à la culture et à une formation professionnelle qualifiante. Ce droit n'est pourtant pas respecté en France, où les taux d'illettrisme et d'inégalités scolaires s'avèrent actuellement bien supérieurs à ceux de la plupart des pays développés. Il paraît donc socialement utile d'éclairer les conditions d'évolution de ces inégalités hors du commun.

Divers travaux éclairent la façon dont les acquis des élèves et les fréquences d'échecs varient dans le temps et dans l'espace (selon les lieux de scolarisation). Comprendre les processus en jeu implique de repérer des différenciations à l'échelle des établissements et des classes. Mais il faut examiner aussi ce qui en résulte plus globalement sur différents territoires (départementaux, académiques, et nationaux) pour les élèves issus des différents groupes sociaux : car ces résultats globaux renseignent sur les effets des politiques nationales et territoriales au-delà des variations micro-locales. On désamorce ainsi le piège d'actions vitrines portant sur de minuscules fractions d'élèves et risquant de faire oublier le sort réservé à tous les autres.

Dans cette optique, je résume les grandes tendances repérables au niveau national avant d'affiner l'analyse des réalités scolaires sur des périmètres plus limités. La majeure partie de cette analyse a été élaborée dans le cadre d'une longue recherche collective sur les inégalités socio-spatiales d'éducation en France : entreprise en 2002, elle a conduit à la publication du livre *Ecole : les pièges de la concurrence* en 2010¹.

De plus en plus d'échecs et d'inégalités scolaires sur la période récente

Durant la quasi-totalité du XXème siècle, la tendance dominante a été l'allongement des études et l'élévation globale des acquis des élèves de génération en génération. Christian Baudelot et Roger Establet le vérifiaient encore à la fin des années 1980, tout en

¹ La recherche a été initialement financée par la DEPP, le ministère de la recherche et la DATAR. J'ai coordonné cette recherche puis le livre auquel elle a abouti avec Choukri Ben Ayed et Danièle Trancart. Les autres auteurs du livre sont Brigitte Larguèze, Françoise Lorcerie, Catherine Matthey-Pierre et Jean-Paul Russier.

nuançant le constat : « le niveau monte... mais les écarts se creusent » entre les élèves qui tirent profit de l'allongement des études et ceux qui n'en bénéficient pas du fait d'échecs précoces, pointaient-ils alors (Baudelot & Establet 1989). Cette aggravation des inégalités d'accès aux savoirs scolaires et aux diplômes s'est poursuivie au cours des deux décennies suivantes avec, de surcroît, un changement notable : l'élévation du niveau des mieux dotés ne l'emporte plus sur les évolutions négatives affectant les plus démunis. Au point que ces auteurs et d'autres en arrivent à diagnostiquer une nouvelle phase d'évolution du système scolaire français résumée ainsi « le niveau baisse et les écarts se creusent » (Beaudelot & Establet 2010 ; Broccolichi, Ben Ayed et Trancart 2010).

Ce diagnostic négatif peut être relié à la baisse des taux de scolarisation (notamment de 18 à 22 ans) qui se poursuit depuis la fin des années 1990, ainsi qu'à l'accentuation des inégalités d'obtention du baccalauréat selon l'origine sociale constatée par l'observatoire des inégalités sur la même période (voir sur son site le texte du 5 juillet 2011 : *l'inégal accès au bac des catégories sociales*). Il est étayé encore plus précisément par les travaux qui étudient l'évolution des acquis scolaires des élèves. En particulier, l'étude de la DEPP portant sur les élèves de CM2 entre 1987 et 2007 constate une baisse des performances dans les deux disciplines considérées (mathématiques et français) ; et cette baisse touche particulièrement les élèves des milieux socialement défavorisés². Ce constat recoupe ceux qui ont été effectués entre 2000 et 2009 dans le cadre du programme international PISA portant sur les élèves de 15 ans. La part de ceux qui n'atteignent même pas le niveau 1 en France - niveau minimal pour espérer continuer à se former et s'insérer - a doublé en moins de dix ans : elle dépasse ainsi nettement celle observée en moyenne dans les pays de l'OCDE alors que c'était l'inverse en 2000. En 2009, la France est aussi devenue le pays d'Europe où les performances des élèves sont les plus liées au statut social de leurs parents (seule la Nouvelle-Zélande est encore plus inégalitaire parmi les pays de l'OCDE) ; alors qu'en 2000 elle se situait encore à proximité de la moyenne des pays européens (et de l'OCDE) pour ce type d'inégalité.

Comment comprendre ce cas extrême d'évolution négative ?

En particulier durant la dernière décennie, les fréquences d'échecs et les inégalités scolaires ont donc évolué dans un sens totalement contraire aux objectifs explicites des politiques scolaires adoptées en France. Comment le comprendre ?

L'évolution des bénéfices que les élèves peuvent tirer de leur scolarisation est liée à une multitude de paramètres (formation des professionnels scolaires, mode d'encadrement des élèves, gestion des disparités entre établissements, soutien aux équipes pédagogiques...) qui dépendent en partie des politiques nationales et territoriales. Car l'autonomie accrue accordée aux différents échelons locaux (académie, département, bassin, circonscription et établissement) constitue une inflexion majeure des politiques éducatives depuis les années 1980. On sait par ailleurs que la crise économique a eu des répercussions très différenciées selon les régions, les villes et les quartiers. Les évolutions négatives constatées en France

² DEPP (2008), « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information* 08.38.

Le ministère voulait empêcher la publication de cette étude de la DEPP, comme il en a pris l'habitude depuis quelques années. Il y a renoncé quand l'étude a été mise sur le site du Café pédagogique, grâce une « fuite ». Pour plus de précisions, lire le texte de Jean-Claude Emin daté du 19 janvier 2011 intitulé « Une évaluation de CM2 peut en cacher une autre » sur le site des *cahiers pédagogiques*.

requièrent donc une pluralité d'éclairages complémentaires, notamment si l'on veut comprendre où et pourquoi l'on trouve les plus forts surcroîts d'échecs et d'inégalités scolaires.

D'abord, on ne peut négliger la baisse continue de la part du PIB consacrée à l'éducation depuis 1995 du fait de choix budgétaires qui traduisent une inflexion de plus en plus nette des priorités politiques. Examiner plus précisément comment les résultats scolaires varient selon les territoires et identifier les traits associés aux cas extrêmes constituent ensuite un moyen d'affiner l'analyse. Les démarches en ce sens ont été conçues dans le cadre de la recherche mentionnée précédemment. En voici ci-dessous les principaux résultats présentés en trois étapes. Les comparaisons globales de réussite selon le lieu de scolarisation sont d'abord privilégiées ; leurs liens avec les variations d'ampleur des inégalités d'acquis scolaires sont ensuite examinés. Enfin, l'analyse est prolongée en affinant les comparaisons selon les lieux et conditions de scolarisation, puis en interrogeant leurs relations avec les politiques adoptées et les possibilités d'actions. Dans quelle mesure les exceptions locales aux évolutions négatives repérées en France nous informent-elles sur des possibilités d'amélioration ?

« **Sous-réussite** » maximale dans des départements urbanisés et ségrégués

Comment varie la réussite scolaire en France, notamment à l'entrée et à la sortie du collège (avant l'essentiel des orientations sélectives) ? Cette interrogation première a fait l'objet d'une longue phase **d'explorations** et de **rectification** inspirées par une série d'allers et retours entre des comparaisons statistiques et des enquêtes de terrain³. Les résultats obtenus dans les différents collèges, départements et académies ont été comparés en tenant compte assez finement des caractéristiques sociales des parents d'élèves⁴. Dans de nombreuses zones urbaines, les résultats des collèges s'avèrent biaisés par les déplacements des meilleurs élèves vers les établissements bénéficiant des meilleures réputations, ainsi que par l'inégale exclusion des élèves les moins performants : on ne peut alors distinguer ce que les résultats des collèges doivent à leur action propre et ce qu'ils doivent à l'évitement qu'ils subissent ou à la sélection de leurs élèves. On saisit de façon moins ambiguë l'influence des conditions locales de scolarisation sur les acquis des élèves quand on compare les résultats des départements ou des académies car leurs frontières ne sont franchies que par de faibles proportions des familles d'élèves visant les établissements les plus cotés. Seul Paris fait exception et se trouve dans le même cas que ces établissements : les résultats scolaires y sont rehaussés par l'arrivée de fractions importantes de bons élèves issus d'autres secteurs.

Dans plus de la moitié des départements, les résultats des élèves sont assez conformes à ce que permet de « prédire » le profil social des parents d'élèves. Ils sont les plus inattendus

³ Les trois principales hypothèses qui ont inspiré les premières démarches sont indiquées brièvement dans le sous-titre de la recherche : *Les inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*. Ce rapport reste consultable sur de nombreux sites dont celui de l'INRP.

⁴ Les indicateurs de réussite utilisés ont été les scores aux évaluations nationales à l'entrée en 6^{ème} et les notes aux épreuves écrites du DNB en mathématiques et en français. Pour chaque unité spatiale considérée (académie, département, collège), les résultats constatés ont été rapportés aux résultats prévus en fonction des caractéristiques sociales des parents d'élèves, compte tenu des moyennes observées en France pour les différentes catégories de parents.

dans des départements où ils s'avèrent bien plus bas que prévus : des départements urbanisés du bassin parisien et (à un degré moindre) de la côte méditerranéenne. L'importance des disparités de recrutement entre collèges constitue l'autre caractéristique départementale la plus corrélée à cette « sous-réussite ». Dans ces départements, la sous-réussite est dans l'ensemble plus marquée pour les collèges qui se situent en bas de l'échelle sociale des recrutements (et sont particulièrement « évités »), mais concerne aussi, à des degrés divers, la majorité des autres collèges : la ghettoïsation d'une petite fraction d'établissements ne peut donc suffire à l'expliquer.

Diverses sources de perturbations identifiées

Les enquêtes de terrain aident à identifier d'autres sources de perturbations des conditions d'apprentissage des élèves en rapport étroit avec le développement d'une concurrence unilatérale entre des établissements de plus en plus hiérarchisés. Dans ces zones ségréguées, la concurrence est presque toujours « unilatérale » car les familles qui veulent éviter leur établissement de secteur se tournent vers des établissements de plus haut niveau (social et scolaire) ; et elles ont d'autant plus de chances d'y être acceptées qu'elles sont elles-mêmes mieux dotées (socialement et scolairement). L'importance de ces migrations sélectives d'élèves conduit de nombreux établissements à créer des « bonnes classes » pour attirer les meilleurs élèves. Or cette hiérarchisation exacerbée a des effets négatifs sur ceux qui s'estiment relégués dans les classes de « seconde zone ». Elle produit aussi un excès d'élitisme dans les établissements qui tiennent à conforter leur réputation en se débarrassant des moins performants : s'y trouvent fréquemment déstabilisés et mis durablement en échec des élèves qui réussissaient ailleurs auparavant. Répandue en France, l'obsession des notes et classements dès l'école primaire se trouve ainsi poussée à son comble dans les contextes urbains où les bonnes notes conditionnent très tôt l'accès aux « bonnes classes » ou aux « bons établissements ». Dans ces espaces ségrégués, les étiquetages « bons »/« mauvais » deviennent omniprésents, tant à propos des élèves que des classes et des établissements ; la fréquence des attitudes et propos stigmatisants n'y est alors sans doute pas étrangère à celle des décrochages et des résultats scolaires très faibles.

On retrouve un lien étroit entre ségrégations accrues et moindres acquis des élèves quand on étudie l'évolution des résultats scolaires selon les académies et les départements. Entre les années 1980 et la fin des années 1990, on constate en effet un net déclin relatif des résultats scolaires en Ile-de-France (et à un degré moindre sur la côte méditerranéenne), comparativement à ceux observés dans des régions moins urbanisées où les disparités entre collèges se sont moins développées (Bretagne, Limousin, Auvergne et Aquitaine notamment). Or cela coïncide avec l'essor des pratiques d'évitement de nombreux collèges et l'augmentation rapide des disparités entre eux (dans les zones les plus urbanisées) faisant suite à la suppression du palier 5^{ème} durant la deuxième moitié des années 1980⁵. En Ile-de-France, ce développement des pratiques d'évitement s'est effectué en grande partie vers des collèges privés qui ont considérablement accru leur sélectivité sociale et scolaire (en grand décalage avec la majeure partie des collèges publics d'Ile-de-France).

⁵ Ce point est développé dans le chapitre 1 du livre *Ecole : les pièges de la concurrence*

L'inégal impact des perturbations associées aux ségrégations

L'examen détaillé des résultats des élèves des différents groupes sociaux selon les départements révèle un lien très fort entre sous réussite et inégalités accrues. Les élèves sont d'autant plus concernés par les variations globales de réussite départementale que leurs parents sont dépourvus de qualification professionnelle (et peu diplômés) : leurs résultats s'élèvent ainsi davantage dans les départements en sur réussite et « chutent » particulièrement dans les départements en sous réussite. C'est ce qui fait que les écarts de performances entre groupes sociaux varient du simple au double entre les départements en sur réussite maximale et ceux en sous réussite maximale.

Quelles ressources inégalement réparties entre les familles créent de telles variations et par quels mécanismes ? Deux explications sont cohérentes avec les observations, et notamment avec l'importance des ressources scolaires des familles, toujours plus décisives que les ressources financières : les enfants d'instituteurs réussissent partout mieux que les enfants de chefs d'entreprise, et ceux des professions intermédiaires partout mieux que les enfants de commerçants, par exemple. Première explication: les élèves sont d'autant moins pénalisés par des conditions de scolarisation « défectueuses » (dans les départements en sous-réussite scolaire) que leur entourage familial peut assurer lui-même certaines transmissions scolaires, ou mieux savoir comment le faire aider en cas de besoin. Autre explication (complémentaire) : l'inégale compétence scolaire de l'entourage familial joue sur sa capacité à se positionner devant des offres scolaires qui s'avèrent particulièrement disparates, on l'a vu, dans les zones urbaines en sous réussite. La connaissance des univers scolaires aide à évaluer quelles solutions peuvent être à la fois accessibles et bénéfiques compte tenu du profil scolaire et psychologique de l'enfant. A l'inverse, les familles moins dotées d'une telle ressource sont beaucoup plus exposées à rester captives d'espaces scolaires ghettoisés ou à provoquer involontairement l'échec de leur enfant quand elles réussissent à le faire admettre dans un établissement à haut niveau d'exigence.

Plus d'échecs et d'inégalités dans les grandes agglomérations ségréguées

Les comparaisons entre départements nous ont permis de repérer de fortes corrélations entre ségrégations, concurrences unilatérales, sous-réussites et inégalités scolaires maximales en milieu urbain. Mais le fait que les départements les plus urbanisés se situent tous en Ile-de-France crée un doute sur les spécificités de l'agglomération parisienne et sur le rôle joué par l'importance des concurrences et ségrégations entre collèges dans d'autres agglomérations. Avec Rémi Sinthon, nous avons levé ces incertitudes en abandonnant le découpage départemental et en comparant les résultats des élèves de différentes unités urbaines selon l'importance des effectifs scolarisés puis selon l'importance des disparités de recrutement entre collèges⁶. Sont examinées les moyennes maths-français aux épreuves écrites du brevet de 2006 à 2009 pour l'ensemble des élèves scolarisés en France métropolitaine dans les collèges publics et privés.

⁶ Ce qui suit résume une partie du chapitre écrit en 2010 avec Rémi Sinthon : « Libre choix », hiérarchisation des espaces scolaires et surcroûts d'échecs, dans Choukri Ben Ayed (dir) L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?, Armand Colin. Les trois tableaux de ce texte en sont extraits.

La catégorie des petites unités urbaines correspond grosso modo au cas où les concurrences et ségrégations sont minimales puisqu'il n'y existe souvent qu'un seul collège. Il n'est donc pas étonnant que dans cette configuration, les groupes socialement défavorisés aient de meilleurs résultats et que les écarts de résultats entre groupes sociaux y soient moins marqués : ces écarts n'y dépassent pas 3,3 points, alors qu'ils s'élèvent (au maximum) à 4 points en moyenne en France et atteignent 4,7 points dans les agglomérations de Paris, Lille et Marseille, comme on peut le vérifier dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°1

Moyenne sur 20 aux épreuves de mathématiques et de français du Brevet, selon l'origine sociale et la taille de l'unité urbaine du collège.						
Profession du responsable déclaré*	Taille de l'unité urbaine			Agglomération parisienne	Agglomérations de Marseille et de Lille	France
	Petites unités urbaines (0 - 10 000 hab.)	Moyennes unités urbaines (10 - 200 000 hab.)	Grandes unités urbaines (> 200 000 hab.)			
<i>profession inconnue</i>	9,1	8,9	8,5	8,4	8,2	8,8
<i>sans activité professionnelle</i>	8,7	8,3	8,1	7,9	7,3	8,3
<i>ouvrier non qualifié</i>	9	8,5	7,8	7,4	7,5	8,4
<i>ouvrier qualifié</i>	9,6	9,3	8,6	8	8,3	9,2
<i>employé</i>	10,2	10,1	9,6	9	9,5	9,9
<i>artisan et commerçant</i>	10,3	10,3	10	9,6	9,7	10,2
<i>professions intermédiaires</i>	10,9	10,9	10,6	9,9	10,4	10,8
<i>agriculteur</i>	11,3	11,1	11,3	10,6	10,8	11,2
<i>professions intellectuelles et patrons</i>	12	12,3	12,4	12,1	12,2	12,3

Champ : ensemble des élèves qui ont passé les épreuves de français et de mathématiques du DNB entre 2006 et 2009, alors qu'ils étaient scolarisés en troisième en France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP.

Lecture : "Les enfants d'employés scolarisés dans une ville ou une agglomération de moins de 10 000 habitants ont en moyenne 9,6 aux épreuves de mathématiques et de français du diplôme national du Brevet (DNB)".

Dans le tableau suivant, on voit que ce sont les fréquences d'échec (bien plus que la rareté des notes très élevées aux épreuves du brevet) qui augmentent considérablement dans les plus grandes agglomérations (qui sont aussi dans l'ensemble les plus ségréguées). Ainsi, la proportion de notes inférieures à 5 sur 20 varie plus que du simple au double entre les petites unités urbaines et l'agglomération parisienne, pour presque tous les groupes sociaux. Les risques d'échec des moins favorisés socialement s'accroissent nettement dès qu'on passe des petites aux moyennes puis aux grandes unités urbaines. Mais c'est l'ensemble des groupes sociaux qui est touché dans le cas extrême de l'agglomération parisienne.

Tableau n° 2

Pourcentages des moyennes maths-français inférieures à 5, et supérieures à 15, selon l'origine sociale et la taille de l'unité urbaine.					
Profession du responsable déclaré	moyenne	Taille de l'unité urbaine			
		Petite	Moyenne	Grande*	agglom. Paris
ouvrier non qualifié	< 5	13	17	21	28
	> 15	3,8	2,9	2,5	1,9
ouvrier qualifié	< 5	9,3	12	15	22
	> 15	5,1	4,6	3,9	2,6
employé	< 5	6,8	7,7	8,6	16
	> 15	7,1	7,5	7,7	5,1
artisan ou commerçant	< 5	6,3	6,9	7,7	13
	> 15	7,4	7,5	7,8	6,9
professions intermédiaires	< 5	4,7	4,8	5	10
	> 15	11	11	12	8,1
professions intellectuelles et patrons	< 5	2,5	2,1	1,8	3,1
	> 15	18	21	24	20
Ensemble	< 5	7,2	8,7	9,1	13
	> 15	8,8	9,6	12	10

* à l'exception de l'agglomération parisienne

Lecture : "3,8 % des enfants d'ouvriers non qualifiés scolarisés dans une petite agglomération ont une moyenne maths-français supérieure à 15 aux épreuves écrites du DNB".

L'importance des disparités entre collèges

Les considérables surcroûts d'échecs constatés dans les plus grandes agglomérations, à commencer par celle de Paris, posent question. Sont-ils liés surtout au plus grand nombre d'élèves et de collèges qui y sont rassemblés ou aux plus fortes disparités qu'on y trouve en général entre les collèges ? Pour répondre à cette question on tire parti du fait qu'il existe quelques très grandes agglomérations assez peu ségréguées (comme celle de Toulouse) et des agglomérations moins grandes où les disparités de recrutement entre collèges sont bien plus marquées (celles de Strasbourg, Reims et Le Havre par exemple) ; on peut ainsi constituer des groupes d'agglomération en moyenne de taille proche mais avec des disparités d'ampleur bien différente (et inversement) et comparer les résultats des élèves qui y sont scolarisés⁷. On obtient alors la réponse à la question posée (dans le tableau suivant) : les performances des élèves sont plus basses et les inégalités associées à leur milieu social sont bien plus marquées dans les agglomérations où les disparités entre collèges sont les plus fortes ; en revanche, les performances des élèves des différents groupes sociaux sont égales (au dixième de point près) dans les deux groupes d'agglomérations où ces disparités sont les mêmes, bien que les nombres d'élèves et de collèges y varient presque du simple au triple (deux dernières colonnes du tableau). C'est une bonne nouvelle dans une perspective d'action régulatrice, car il paraît moins difficile de faire évoluer les disparités entre collèges que la taille des agglomérations !

⁷ On contrôle aussi d'autres variables supposées importantes telles que la composition sociale des agglomérations et la sélection opérée avant le passage du brevet en fin de 3^{ème}.

Tableau n° 3

Comparaison des moyennes maths-français entre groupes contrastés de grandes agglomérations selon...									
Profession du responsable déclaré	... les disparités* <u>scolaires</u> entre collèges (même taille et même composition sociale).			... les disparités* <u>sociales</u> entre collèges (même taille et même composition sociale).			... la <u>taille</u> de l'agglomération (même ségrégation sociale et scolaire, même composition sociale).		
	9 agglomérations dont les collèges présentent les plus fortes disparités scolaires (i)	9 agglomérations dont les collèges présentent les plus faibles disparités scolaires (ii)	Écart	9 agglomérations dont les collèges présentent les plus fortes disparités sociales (iii)	9 agglomérations dont les collèges présentent les plus faibles disparités sociales (iv)	Écart	7 très grandes agglomérations (v)	12 autres grandes agglomérations (vi)	Écart
<i>ouvrier non qualifié</i>	7,7	8,7	-1	7,7	8,6	-1	8	8,09	-0,09
<i>ouvrier qualifié</i>	8,5	9,4	-0,9	8,5	9,4	-0,9	8,89	8,92	-0,03
<i>employé</i>	9,7	10,4	-0,7	9,6	10,4	-0,7	10,32	10,32	0
<i>artisan ou commerçant</i>	9,9	10,5	-0,6	9,9	10,4	-0,5	10,3	10,2	0,1
<i>professions intermédiaires</i>	10,7	11,3	-0,6	10,7	11,2	-0,6	11	11,04	-0,04
<i>prof. intellectuelles et patrons</i>	12,5	12,7	-0,2	12,4	12,7	-0,2	12,59	12,67	-0,08
Ensemble	10,1	11	-0,9	10,1	10,9	-0,8	10,57	10,53	0,04
<i>(i) Strasbourg, Le Havre, Marseille-Aix, Mulhouse, Reims, Orléans, Angers, Grenoble et Montpellier (des plus fortes disparités scolaires entre collèges aux moins fortes).</i>									
<i>(ii) Brest, Dijon, Rennes, Metz, Nice, Nancy, Saint-Etienne, Toulouse, Bordeaux (des plus faibles disparités scolaires entre collèges aux moins faibles).</i>									
<i>(iii) Marseille-Aix, Reims, Strasbourg, Angers, Clermont-Ferrand, Rouen, Le Havre, Grenoble et Montpellier (des plus fortes disparités sociales entre collèges aux moins fortes).</i>									
<i>(iv) Saint-Etienne, Nancy, Brest, Nice, Toulon, Dijon, Bordeaux, Toulouse et Rennes (des plus faibles disparités sociales entre collèges aux moins faibles).</i>									
<i>(v) Lyon, Marseille-Aix, Lille, Nice, Toulouse, Bordeaux, Nantes (42 995 élèves de 3^{ème} ayant passé le DNB de 2006 à 2009, en moyenne par agglomération).</i>									
<i>(vi) Toulon, Rouen, Grenoble, Strasbourg, Tours, Montpellier, Avignon, Orléans, Angers, Clermont-Ferrand, Mulhouse, Reims (14 357 élèves en moyenne par agglomération).</i>									

* Pour chaque agglomération, les disparités sociales et scolaires entre collèges sont estimées par l'écart entre le premier et le neuvième décile d'un indicateur de niveau social, et d'un indicateur de niveau scolaire des collèges. L'indicateur de niveau scolaire est simplement la moyenne générale de chaque collège aux épreuves de mathématiques et de français du DNB. Le niveau social a été estimé en fonction des moyennes nationales obtenues à ces épreuves par les enfants issus des 32 groupes sociaux considérés. Il s'agit finalement de la moyenne qu'obtiendrait le collège si ses élèves avaient tous des notes égales à la moyenne nationale de leur groupe social. Pour comparer les ségrégations sociale et scolaire entre groupes de grandes agglomérations, on a calculé pour chaque groupe la moyenne des ségrégations de chaque agglomération, pondérée par le nombre de leurs collèges.

Lecture : "Les enfants d'ouvriers qualifiés scolarisés dans l'une des neuf agglomération notées (i) ont eu une moyenne de 8,5, soit 0,9 point de moins que ceux des neuf agglomérations notées (ii)".

Quelles relations entre les variations constatées, les politiques éducatives et les possibilités d'actions locales ?

Les constats précédents confirment l'existence d'un lien étroit entre fréquences d'échecs, inégalités scolaires et importance locale des disparités de recrutement entre collèges⁸. Or on sait que celles-ci s'accroissent en France depuis deux décennies (Trancart). L'évolution très négative des acquis des élèves observée au niveau national peut donc être attribuée en partie aux politiques qui ont laissé se développer ces processus ségrégatifs, et les ont même accélérés récemment⁹. Il ne faut pas se méprendre cependant sur le sens des corrélations ainsi établies et sur les conséquences à en tirer en termes d'actions régulatrices.

D'après nos enquêtes de terrain, l'essor des disparités locales résulte d'importantes pratiques familiales d'évitement : elle traduit une perte de confiance devant des dysfonctionnements de plus en plus flagrants dans certains établissements ou certaines classes (décrochages, relations pédagogiques perturbées, fort turn over des professionnels scolaires, baisse des résultats...). La croissance de ces disparités constitue donc le symptôme d'une série de dysfonctionnements qu'elle contribue à amplifier, mais pas la cause principale des échecs et des inégalités qui en résultent. Par suite, limiter l'ampleur de ces phénomènes implique de chercher remède aux difficultés qui provoquent les fuites, sans se limiter à agir sur la canalisation des fuites... En termes plus clairs, le but devrait être d'assurer **partout** une relative qualité des conditions de scolarisation. Mais n'est-ce pas aussi la condition indispensable pour tenir la promesse d'un droit d'accès de **tous** à la culture scolaire et à une formation qualifiante (inscrite dans la loi de 1989 et reformulée à propos du socle commun) ?

Approcher cet objectif suppose des politiques nationales et locales coordonnées méthodiquement en vue d'outiller les professionnels scolaires, d'améliorer les conditions d'enseignement et d'encadrement des élèves et de soutenir l'action des équipes pédagogiques (notamment celles qui ont le plus de problèmes à résoudre). Nos observations concernant les progrès réalisés dans certaines ZEP font ressortir deux dimensions importantes des dynamiques positives : une dimension coopérative fondée sur des liens de confiance construits dans la durée entre les partenaires de l'action locale : elle permet d'assurer plus de cohérence et moins de déstabilisation d'élèves confrontés à de brusque variations d'exigences ; une dimension plus technique de développement professionnel favorisé par des stimulations venant de personnes-ressources, (dans le cadre de formations ou de recherches-actions) en alternance avec des phases de travail collectif autonome. Même dans des établissements à recrutement très populaire de zones réputées difficiles, d'importantes améliorations sont constatées, suivies d'une diminution des pratiques familiales d'évitement, quand ces conditions sont réunies. Mais il faut alors préciser qu'elles le sont rarement et de façon éphémère, notamment dans les milieux urbains où les disparités entre établissements se creusent sous l'effet de politiques qui activent inconsidérément les logiques de concurrence au lieu de soutenir l'action des équipes pédagogiques.

⁸ C'est au niveau des collèges qu'il est le moins difficile de repérer ce lien (compte tenu des données statistiques disponibles), mais tout porte à croire qu'il existe aussi pour les écoles et pour les lycées.

⁹ Pierre Merle l'a mis en évidence récemment dans « La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements ? », *Sociologie n°1 (vol. 2)*. La cour des comptes avait précédemment alerté sur ce point, ainsi que nous-mêmes dans les ouvrages collectifs déjà cités.

EXPOSE

FACE A LA CONCURRENCE, UNE ECOLE INCLUSIVE

EN PARTICULIER DANS LES ZONES POPULAIRES

FRANÇOISE LORCERIE

CNRS-IREMAM

Cet exposé comprend quatre temps :

(1) Le premier (traité ici très brièvement) fait écho à la conférence de Sylvain Broccolichi. Il rappelle que la concurrence entre les établissements et les secteurs scolaires accroît la ségrégation dans le système scolaire et abaisse la réussite scolaire d'ensemble.

(2) Le deuxième temps s'attarde sur un fait, qui s'inscrit dans ces fonctionnements : l'échec scolaire très marqué des garçons issus des flux migratoires postcoloniaux. Ce fait est encore méconnu en France. Or il pourrait être un facteur dynamisant pour l'éducation prioritaire, c'est du moins le sens de notre argument.

(3) Le troisième temps propose un zoom sur l'Angleterre. L'échec scolaire typique des garçons originaires des Caraïbes y est reconnu depuis quelques années. L'OFSTED, organe indépendant chargé de l'audit des établissements scolaires anglais, s'est emparé de la question et a fait connaître comment s'y prennent les écoles qui réussissent à limiter cet échec scolaire profond des garçons *black Caribbean*.

(4) De cette expérience, et du thème de *l'école inclusive*, qui s'est répandu dans le monde, il semble possible de tirer une leçon pour la France. Il s'agirait d'articuler la politique d'éducation prioritaire, à laquelle l'OZP dédie ses forces, avec la visée d'inclusion, qui peut lui donner une philosophie et une dynamique opératoire qui lui font parfois défaut. On finit en restituant quelques éléments de la discussion.

1. Concurrence accrue, ségrégation accrue, échec accru

La concurrence n'a pas attendu la décision d'assouplir l'affectation des élèves en collège (2007) pour faire sentir ses effets. Elle se faisait sentir auparavant, sous forme d'évitement des collèges mal réputés, par des familles capables de faire valoir leur capital social ou scolaire (Meuret, Broccolichi, Duru, 2001). Elle avait notamment pour effet d'accroître spécifiquement la concentration ethnique (et pas seulement sociale) de certains établissements, fuis en particulier (non exclusivement) par les couches les moins mal dotées des quartiers populaires (Felouzis et al, 2005). Ces fonctionnements inégalitaires ont été aggravés par la décision de 2007 d'assouplir la carte scolaire en collège (Merle, 2011).

Cette tendance à la ségrégation/concentration socio-ethnique se vérifie dans le domaine du logement (Pan Khé Son), c'est une tendance sociale de grande emprise, pas spécifiquement scolaire.

Mais dans le domaine scolaire, elle n'implique pas seulement les parents et leurs stratégies d'évitement, elle est profondément inscrite dans les rouages de l'école publique, gérée comme elle l'est actuellement : n'y a-t-il pas dans le système scolaire un *marché des postes*, sur lequel les postes qui « valent » le plus au barème sont bien typés socialement, tout comme le sont ceux qui « valent » le moins ? N'y a-t-il pas aussi dans certains

établissements un *marché des classes*, qui reflète la hiérarchie *de facto* des divisions et traduit des rapports de force au sein du corps enseignant ? N'y a-t-il pas de même un *marché des élèves* dans certaines circonstances, lorsque les établissements obtiennent l'ouverture d'options pour attirer les flux d'élèves recherchés ? (Lorcerie, 2006 ; et 2009).

Ces logiques ségrégatives ont pour effet d'abaisser la réussite globale non seulement dans les établissements les plus fuis, mais même dans les établissements qui accueillent un public favorisé, dans les mêmes secteurs (Broccolichi et al, 2010)

2. L'échec scolaire différentiel des garçons issus des flux migratoires africains

Dans ces fonctionnements, les enfants de milieu défavorisé sont particulièrement exposés à la sous-réussite. Les enquêtes PISA placent la France aux tout derniers rangs des pays de l'OCDE, pour ce qui concerne les inégalités sociales de réussite scolaire (PISA, 2009), pour une performance globale qui est moyenne. Les enfants des flux postcoloniaux (maghrébins, subsahariens) sont particulièrement concernés par ces inégalités, mais d'une façon particulière. Si l'on examine ce que les résultats moyens doivent à l'origine des élèves (en prenant comme indicateurs l'orientation après la troisième ou le diplôme finalement obtenu), l'impact propre de l'origine *n'est pas visible* lorsqu'on contrôle l'effet des autres variables (le statut social notamment) (Caille 2007, Brinbaum et Kieffer 2009). On conclut parfois hâtivement qu'il n'y a pas de différence entre les parcours scolaires des enfants d'immigrés africains et ceux de la population majoritaire de même condition sociale. C'est aller trop vite en besogne. Cette égalité dans la difficulté lisse en fait une forte disparité genrée : les filles des flux migratoires postcoloniaux réussissent mieux qu'attendu, tandis que les garçons sous-réussissent lourdement.

De fait, l'impact du sexe est très marqué dans les résultats. Ce point est passé inaperçu jusqu'à récemment parce qu'il requiert que les données soient analysées à *la fois* selon l'origine ethnique et selon le sexe, ce qui est très rarement réalisé. C'est fait dans les derniers travaux disponibles sur le panel 1995 du ministère de l'éducation nationale, complété par des données INSEE. A l'analyse, il apparaît que les garçons issus de ces flux migratoires sont excessivement affectés par l'échec scolaire, beaucoup plus que les filles (Brinbaum et Kieffer, 2009).

Diplôme le plus élevé obtenu à la fin du secondaire par les élèves entrés en 6^{ème} en 1995

	d'origine maghrébine		français d'origine	
	garçons	filles	garçons	filles
Baccalauréat (général, technol., professionnel.)	43	74	64	74
CAP, BEP, BT	22	11	21	16
Brevet des collèges	7	6	6	5
Sans diplôme	28	9	9	5

Source : Y. Brinbaum et A. Kieffer, *Population*, 2009

Les résultats de l'enquête *Trajectoires et Origines* confirment la mauvaise situation des garçons issus de ces flux à l'issue de leur scolarité secondaire, tout en atténuant l'ampleur de l'échec et en montrant des variations non négligeables entre les flux. Il apparaît notamment que les filles d'origine algérienne s'en sortent *moins* bien que les filles des autres origines africaines (INED 2010, p. 48).

Plus haut diplôme obtenu par descendants d'immigrés 18-35 ans (y compris familles mixtes)

Pays parents	Sans diplôme	BEPC	CAP, BEP	Bac	Bac + 2	Bac + 3 et +
Alg H	19,5	12	27	20,5	12	8
Alg F	16	10	22	27	13	12
Mar-Tun H	19,5	12	23	19	12	14
Mar-Tun F	10	6	21	31	17	16
Afr sahé H	19	10	31	23	11	6
Afr sahé F	6	11	25	27	19	12
Pop majo H	8	7	25	24	17	19
Pop majo F	6	6	22	23	21	21

Source : INED, Doc de travail 168, Enquête TeO, p. 44

Au total, il y a néanmoins un échec différentiel très marqué des garçons issus des immigrations africaines. On peut parler dans ces conditions de « discrimination institutionnelle » touchant non pas les enfants d'immigrés indistinctement, mais les garçons issus de ces flux migratoires. La discrimination institutionnelle est ici ethno-générée.

3. Zoom sur l'échec scolaire des garçons originaires des Caraïbes en Angleterre, et sur les travaux de l'OFSTED.

Revenons à la question qui coiffe la journée OZP : « *Concurrence, compétition ou coopération* ». Elle pose les termes d'une alternative « compétition ou coopération ». Face à la concurrence, qu'il ne cherche pas à diminuer, peut-être faute de moyens administratifs, le gouvernement répond : « **compétition** » (il faut libéraliser les fonctionnements scolaires et accroître l'autonomie des établissements, de sorte à ce qu'ils soient dans la nécessité de déployer chacun leur réactivité singulière, avec les équipes et dans le contexte qui sont les leurs) ; tandis que l'OZP dit : « **coopération** » (il faut développer les partenariats et les liens tant à l'externe, avec les équipements et les forces présents dans l'environnement scolaire, qu'à l'interne dans l'établissement et dans le réseau scolaire). Nous pensons quant à nous que si la réponse « coopération » s'impose, elle est néanmoins *trop extérieure au cœur de métier des enseignants pour orienter leur travail au quotidien*, heure après heure. Il faut penser *une réponse pédagogique* à la situation lourdement inéquitable repérée précédemment. C'est ce qu'on voudrait discuter à présent.

D'autres pays confrontés au problème d'un échec scolaire touchant typiquement certaines catégories de population ont mis en avant le thème de l'**école inclusive**, avec des incidences non seulement pédagogiques mais à tous les niveaux du système scolaire : sur la gouvernance du système, la formation et l'accompagnement des enseignants, la gestion des groupes d'apprenants, l'évaluation des établissements et la régulation. L'UNESCO encourage ce mouvement (UNESCO, 2008). Pour fixer les idées, voici la définition générale d'un *système d'éducation inclusif*, proposée en termes simples par le ministère de l'éducation de l'Ontario dans ses documents publics (Ontario, 2009) :

Un système d'éducation inclusif est un système éducatif où

« Tous les élèves, les parents et autres membres du milieu scolaire se sentent acceptés, respectés ;

Chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé »

L'idée d'école *inclusive* est parfois restreinte à l'intégration scolaire des enfants handicapés. C'est le cas en France le plus souvent, lorsqu'on emploie cette expression. Mais cette restriction ne se justifie ni par des arguments philosophiques ni par des arguments empiriques. Le lecteur intéressé trouvera au contraire dans les documents québécois ou ontariens, en français, des présentations cohérentes de cette ligne d'action dans toute son extension, qui concerne en fait le système scolaire tout entier, dès lors qu'il s'assigne comme mission la réalisation du potentiel cognitif de tous les élèves qui lui sont confiés (pour une présentation de cette ligne dans sa complexité, voir Maryse Potvin, 2011).

Nous avons choisi ici de présenter plus en détail la stratégie de l'école *inclusive* en nous appuyant sur les travaux de l'OFSTED (*Office for standards in education*, Londres). En effet, ils comprennent des études empiriques originales qui répondent au problème posé au point 2 de cet exposé, celui de l'échec différentiel des garçons issus des flux migratoires africains ; mais aussi à d'autres : comme l'échec différentiel des garçons autochtones de milieu très défavorisé, etc. La démarche de l'OFSTED à cet égard est de type *inductif* : ● On recherche les écoles où le problème que l'on veut éclairer est traité le mieux (sur la base des résultats des élèves des catégories concernées aux tests standardisés). ● On décrit avec précision comment s'y prennent ces écoles pour parvenir aux résultats qu'elles obtiennent (les « bonnes pratiques »). ● On en tire une définition opératoire de l'éducation inclusive. ● On en déduit, entre autres, des lignes directrices pour l'inspection des écoles (l'inspection relève aussi des compétences de l'OFSTED).

Note. Tous les documents de l'OFSTED sont accessibles en ligne, mais le site est touffu, il faut connaître le titre ou le thème que l'on recherche. Les développements qui suivent sont tirés de documents du site, traduits et synthétisés (documents référencés en bibliographie). Ils sont présentés sous deux sections. La première donne le déroulé de deux études de cas visant à dégager des « bonnes pratiques », l'une relative à l'enseignement secondaire, l'autre au premier degré, en dégageant la méthodologie et les principaux résultats. La deuxième section donne la définition opératoire de l'école inclusive qui correspond à ces observations, et énonce des lignes directrices pour l'inspection, pour illustrer comment l'ensemble des fonctionnalités du système est concernée potentiellement par la visée de l'école inclusive.

3.1. Des données aux régularités : Observations dans des écoles qui obtiennent des résultats intéressants pour les élèves les plus exposés à l'échec – ici : Noirs originaires des Caraïbes

► L'étude OFSTED sur les écoles secondaires qui font réussir les élèves noirs originaires des Caraïbes (OFSTED 2002, *Achievement of Black Caribbean pupils: Good practice in Secondary schools*, en ligne) [résumé traduit]

(1) Méthode : Les agents de l'OFSTED ont repéré les écoles où les enfants *black Caribbean* sont > 10 %. Ces écoles sont au nombre de 129 et regroupent 40% des enfants concernés. Ils ont demandé à ces écoles de faire remonter une information précise sur la réussite de leurs élèves entre le *Key Stage 2* (11 ans) et le *Key Stage 4* (16 ans), par origine ethnique. 47 écoles ont été capables de le faire (elles constituent l'échantillon témoin). Six de ces écoles ont été sélectionnées sur la base d'un progrès relativement élevé des élèves noirs originaires des Caraïbes entre la fin de *Key Stage 3* (14 ans) et la fin de *Key Stage 4* (soit les deux ans où on passe les GCSE – âge de fin de la scolarité obligatoire).

Les données détaillées sur leurs résultats montrent que :

- ● La réussite de tous les élèves dans les 6 écoles est meilleure que la moyenne nationale et bien supérieure à la moyenne pour les écoles ayant des niveaux de cantine gratuite semblables

- ●Les élèves noirs originaires des Caraïbes dans ces écoles progressent bien durant le secondaire et font nettement mieux aux GCSE (examens de fin de secondaire) que les élèves noirs originaires des Caraïbes des écoles de l'échantillon témoin – bien qu'ils réussissent encore relativement moins que les autres élèves dans les écoles visitées
- ●Les filles noires originaires des Caraïbes des 6 écoles dépassent les garçons, mais les garçons réussissent beaucoup mieux que les garçons noirs originaires des Caraïbes dans les écoles de l'échantillon témoin.

(2) Principaux résultats de l'étude de terrain :

L'organisation et l'action des écoles ont été analysées (visite de 2 jours, entretiens avec tous les personnels, y compris élèves et familles). On trouve les caractéristiques suivantes (résumées par l'OFSTED puis développées dans le livret) :

- **Ethos :**

- Un point est décisif pour la réussite des écoles, c'est qu'elles ont une direction et une administration qui gagnent la confiance des parents et des élèves, et assoient leur crédibilité parmi les parents et dans l'environnement (*in the communities they serve*)
- Le fait que les écoles s'attachent à valoriser et à *inclure* les élèves et à leur fixer le défi d'attentes élevées est fondamental. Le progrès des élèves est suivi intensivement et ils reçoivent un soutien personnel fort

- **Enseignement, évaluation, soutien**

- La plupart des leçons observées se distinguaient par la relation positive des enseignants avec les élèves. Comme les autres, les élèves noirs originaires des Caraïbes réagissent mieux dans les leçons qui offrent un engagement intellectuel et où il y a des habitudes de classe bien définies, et où le travail a des résultats clairs.
- Pour un soutien efficace, le progrès scolaire et personnel des élèves est surveillé de près. Il est basé sur une analyse approfondie des besoins, qui s'appuie sur les résultats et implique efficacement les parents. De plus il y a de l'enseignement en soutien et des activités hors programme en nombre.
- Il y a cependant quelques faiblesses dans les pratiques des écoles :
- Les maîtres ne sont pas toujours assez exigeants, spécialement vis-à-vis des garçons ;
- Les membres de l'équipe ne sont pas tous à l'aise s'agissant d'ethnicité, de genre et de réussite ;
- Bien que le matériel d'étude reflète parfois la diversité de l'école, on pourrait faire plus pour permettre aux élèves d'apprendre sur les autres cultures ;
- Bien que le suivi des progrès individuels des élèves soit généralement bon, une analyse plus poussée de la participation et du niveau de réussite serait parfois nécessaire pour trouver des modèles indépendants des origines des élèves.

- **Réactions des parents**

- Beaucoup de parents noirs originaires des Caraïbes interviewés dans l'étude étaient inquiets de l'éducation de leurs enfants et plus généralement de leurs perspectives – des inquiétudes nées parfois de leur propre expérience amère. Ils appréciaient vivement les efforts des écoles pour offrir un cadre moralement aidant, pour encourager un sens de l'appartenance et réagir positivement et énergiquement au racisme
- Les liens étroits avec les parents sont basés sur le partage des valeurs, des règles de conduite, des attitudes et habitudes de travail. Les écoles écoutent les soucis des parents, sont ouvertes et travaillent avec eux à résoudre les divergences. On s'assure que les parents comprennent les progrès des enfants en discutant avec eux, en leur rendant compte et en prenant contact rapidement quand il faut partager une information importante.

- **Réactions des élèves**

- La réaction des élèves noirs originaires des Caraïbes aux attentes et au soutien prodigué par les écoles était très souvent (mais pas toujours) très positive. Quelques élèves, en particulier des garçons, ne répondaient pas aux efforts entrepris pour les aider
- Ce que les élèves interviewés appréciaient le plus est d'être écoutés, valorisés et encouragés. Ils trouvaient que dans la société en général les Noirs sont souvent traités de façon négative et discriminatoire et la notion de 'respect' à l'école était pour eux très importante

- **Recadrage à l'échelle nationale**

- Les élèves noirs originaires des Caraïbes ne sont pas les seuls à réussir généralement de façon insuffisante, quelle que soit la couleur. Ils tendent à être concentrés dans des écoles où les élèves défavorisés sont nombreux. En général les efforts pour améliorer la réussite scolaire dans ces écoles ne font pas assez pour promouvoir des normes plus élevées pour les élèves noirs originaires des Caraïbes, surtout les garçons.
- Un symptôme de désinvestissement et de friction est que les garçons noirs originaires des Caraïbes continuent à être exclus de l'école beaucoup plus souvent, principalement pour violence et désobéissance. Les filles noires originaires des Caraïbes sont aussi plus souvent exclues.

- **Action**

- En s'appuyant sur les développements constructifs déjà en cours, une action forte est nécessaire pour :
 - Accroître la confiance et la technicité des écoles dans leur capacité à prendre en charge les minoritaires (*addressing ethnic diversity*), entre autres en utilisant efficacement les données chiffrées mais aussi en ouvrant le débat parmi les membres du personnel, les élèves et les parents au sujet de ce qui fait obstacle à la réussite ;
 - Intégrer l'action spécifique en faveur de la réussite des minoritaires dans le travail ordinaire d'amélioration, en fixant des objectifs clairs et en visant une meilleure participation et un niveau d'apprentissage plus élevé ;
 - Améliorer les liens entre les écoles et les autres services locaux dans des partenariats visant l'inclusion sociale.

► **L'étude OFSTED sur les écoles primaires qui font réussir les élèves noirs originaires des Caraïbes (OFSTED 2002, *Achievement of Black Caribbean pupils: Three successful primary schools*, en ligne)**

Met en évidence quelques points communs, largement convergents avec ce qui s'observe pour le second degré. En résumé :

- Une position claire et explicite sur le **racisme**
- Construire un *éthos* inspirant la confiance dans la réussite, attentes et exigences élevées
- Direction par l'exemple (*leadership*), travail d'équipe. Sélection des maîtres de sorte qu'ils partagent les idéaux de l'école. Suivi des fonctionnements à tous les niveaux (apprentissage, conduite)
- Tradition et innovation : les écoles n'ont rien inventé de nouveau. Mais forte culture de réflexion et d'amélioration, volonté d'expérimenter et de reprendre ce qu'ils voient ailleurs dans d'autres écoles
- Attention aux besoins spéciaux
- Programme riche : les très bons niveaux en anglais et en mathématiques n'empêchent pas les activités culturelles
- Partenariat avec parents et associations (*the community*) : ténacité
- Garder l'élan : « On a beaucoup travaillé pour améliorer cette école. Ça a été dur de créer cet équilibre et on ne peut jamais être trop confiant. C'est tellement fragile »

3.2. De l'observation de régularités à l'énoncé de principes : Définition opératoire de l'école inclusive et lignes directrices pour l'inspection

En cohérence avec ses observations de terrain dans les écoles remarquées pour leurs résultats avec les élèves les plus exposés au risque d'échec, l'OFSTED donne de l'école inclusive une définition qui associe le **principe** – l'inclusion – aux **modalités pratiques** qui peuvent conférer à ce principe une mise en œuvre concrète dans les écoles.

« Une école inclusive au plan éducatif est une école dans laquelle l'enseignement autant que l'apprentissage, les niveaux, attitudes et bien-être de chaque jeune sont considérés comme importants. Les écoles efficaces sont des écoles inclusives au plan éducatif. Cela se voit non seulement dans leurs résultats scolaires, mais aussi dans leur éthos et leur volonté d'offrir de nouvelles chances aux élèves qui peuvent avoir connu précédemment des difficultés. Cela ne signifie pas traiter tous les élèves de la même façon. Au contraire, cela implique de prendre en compte le vécu et les besoins différenciés des élèves.

Les écoles les plus efficaces ne prennent pas l'inclusion scolaire pour acquise. Elles contrôlent et évaluent constamment les progrès de chaque élève. Elles identifient les élèves absents, difficiles à impliquer dans les apprentissages ou qui se sentent d'une façon ou d'une autre écartés de ce que l'école cherche à offrir. Elles prennent des mesures pratiques – dans la classe et au-delà – pour satisfaire efficacement les besoins des élèves et elles promeuvent la tolérance et la compréhension dans une société qui est diverse. » (OFSTED, *Inspecting inclusion*, 2000)

En cohérence encore, la politique d'inspection découle de la définition précédente de l'école inclusive. Voici les lignes directrices édictées par l'OFSTED pour ses inspecteurs dans son document « **Inspecter l'inclusion** » (*Inspecting inclusion*, 2000) :

[Le texte s'adresse aux inspecteurs OFSTED] VOUS DEVEZ cibler votre investigation sur des catégories significatives d'élèves qui pourraient ne pas profiter assez de leur scolarité. Trouvez tout ce que vous pouvez sur leur expérience scolaire. Cela signifie parler à ces élèves, leurs professeurs, et autant que possible leurs parents, aussi bien qu'exploiter vos observations et les données chiffrées

VOUS DEVEZ évaluer et rendre compte de l'efficacité de l'école par rapport à ces catégories, de même qu'en général, dans les parties correspondantes du rapport. Vous devez être précis sur leur réussite, les forces ou faiblesses en matière d'enseignement, d'organisation ou autres aspects de ce que l'école fournit

VOUS DEVEZ bien connaître les critères d'évaluation relatifs à l'inclusion, les principales mesures des lois sur l'égalité des chances et les relations raciales, qui s'appliquent à l'école et à l'OFSTED.

Cette fermeté doit quelque chose au choc produit par le rapport McPherson 1999 sur le meurtre de Stephen Lawrence. Le rapport a frappé considérablement les esprits en parlant de « racisme institutionnel ». Les premiers énoncés de politique sur l'école inclusive datent en Angleterre de 1997, avec l'arrivée de Tony Blair au pouvoir, mais la mise en évidence des catégories les plus vulnérables à l'école – celles qu'une éducation inclusive doit prendre dans sa ligne de mire – n'est pas indépendante de l'historicité de la société nationale.

4. Quelle « leçon » pour l'éducation prioritaire en France ?

En présentant les travaux de l'OFSTED et le cas anglais, il ne s'agit nullement de faire l'éloge du système anglais. Ce n'est pas le propos. Il y a, selon nous, un profit à tirer à la fois

de la démarche de l'OFSTED et de l'éducation inclusive ainsi conçue, pour l'éducation prioritaire en France.

Jusqu'à récemment, la philosophie de l'éducation prioritaire a mis en avant le territoire et la territorialisation de l'action. On a d'une part reconnu la mauvaise qualité des parcours scolaires dans certains territoires, et d'autre part la nécessité pour l'école de tisser des partenariats autour des apprentissages scolaires en s'appuyant sur les ressources et les acteurs de ces territoires. Dix ans après l'innovation engagée par Alain Savary à ce sujet, la politique de la ville a étendu ce mode d'action aux divers domaines de l'action publique. La territorialisation de l'action publique a donné forme au principe de « discrimination positive » à la française. Ultérieurement, le principe de territorialisation de l'action a réémergé dans le débat sur les statistiques ethniques : il a été rappelé et proclamé que la France ne différencie pas l'action publique selon les populations mais selon les territoires.

Mais en même temps il a bien fallu reconnaître que la pédagogie et l'adaptation du geste professionnel sont au cœur de l'éducation prioritaire. C'est ce que mettaient en évidence Anne Armand et Béatrice Gilles dans leur rapport sur *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* (oct. 2006). Et c'est ce point qui rend la création des RAR plus innovante que les versions précédentes de la politique d'éducation prioritaire, avec l'institution des professeurs référents en 2006.

Par ailleurs, alors que la formulation du principe de lutte contre les discriminations ethnico-raciales remonte à 1998 en France, on a longtemps pensé que l'école était à l'abri des discriminations et ne relevait donc pas d'une action publique à ce titre, si ce n'est à sa frontière, notamment pour l'affectation des élèves en stage en entreprise (Dhume, 2011). Les observations qualitatives ne concordaient pas avec cette conclusion, mais les chiffres étaient muets voire contre-intuitifs. Or les nouvelles données confirment l'intuition que la discrimination est loin d'être inconnue à l'école, elle existe sous des formes déjà en bonne partie explorées par des travaux qualitatifs, et qui en se cumulant débouchent sur la différenciation ethno-genrée des parcours scolaires, extrêmement marquée au détriment des garçons comme on l'a vu.

Des territoires avec des niveaux de difficulté sociale importants et néanmoins des opportunités de ressources, la discrimination et l'ethnicisation, la pédagogie : tout cela est dans l'idée globale d'éducation prioritaire qui prévaut en France. *Identifier les catégories d'élèves les plus vulnérables à l'échec scolaire, comme les garçons maghrébins et subsahariens d'origine – comme les Anglais se penchent sur les black male Caribbeans –*, et se fixer comme cap l'amélioration de leurs résultats, est-ce une impossibilité républicaine pour nous Français ?

Le débat sur la « diversité » et les observations de terrain, montrent qu'il y a dans les faits une accoutumance aux nouvelles réalités multiculturelles de la France. Peut-être y a-t-il plus de difficultés pour en parler chez les professeurs et surtout dans la hiérarchie scolaire que chez d'autres catégories professionnelles. Encore l'inspection générale a-t-elle reconnu dernièrement que les « enfants de famille gitane » posent un problème scolaire qui doit être regardé en face (IGEN/IGAEN, 2009). Il serait pusillanime de s'arrêter à des questions de dénomination quand les problèmes se posent crûment. En réalité, si l'on veut s'emparer de la démarche de l'éducation inclusive, on peut inventer les outils langagiers nécessaires. L'idée de « zone de vulnérabilité » utilisée au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2010) paraît par exemple répondre aux critères de discrétion et de non-pointage de catégories sociales auxquels nous adhérons.

Ce que « l'école inclusive » implique en supplément pour l'éducation prioritaire, c'est une philosophie politique, à savoir l'idée de mettre au cœur du travail éducatif, et de l'inspection, les catégories d'élèves qui objectivement ne tirent pas équitablement profit de l'école telle qu'elle est. C'est finalement une version appliquée du grand principe rawlsien de *maximin* :

l'action publique est juste seulement si elle est orientée de sorte à profiter le plus aux catégories les plus défavorisées (Rawls, 2006). Une nouvelle version du « *donner plus à ceux qui ont moins* », si l'on veut, mais conçue et mise en œuvre à chaque échelle de l'action publique, jusqu'à l'échelle des écoles et des classes. Cela demande, à l'échelle nationale une reprise en charge de l'idéal d'éducation de qualité pour tous. Et, en pratique, cela exige des ajustements complexes de l'agir professionnel, – en sachant bien qu'il n'est pas question de rabattre mécaniquement la visée des catégories vulnérables sur les modalités pédagogiques choisies. Les travaux de l'OFSTED, dégageant notamment l'importance de *l'éthos* établi dans l'école, et la diversité des dispositifs, donnent des idées qui en recourent d'autres que nous connaissons. Il y a une série de médiations qu'il ne s'agit pas de court-circuiter, faute de quoi on verrait les filières se généraliser et pas seulement en ZEP. Comme le notait François-Régis Guillaume en conclusion de son étude « Enseigner en ZEP, est-ce encore le même métier ? », le métier doit évoluer partout, pour tenir l'obligation de faire réussir tous les élèves (Guillaume, 2001).

Ce que l'idée d'éducation inclusive apporte donc, c'est l'énoncé d'une visée éthique pour l'école, ce qui manque terriblement à l'école française aujourd'hui. Or l'expression « éducation prioritaire » peut paraître faible à cet égard. Elle laisse travailler les connotations dévalorisantes sur les « quartiers », elle *sous-entend* sa finalité politique (égalité, qualité) sans la formuler. Au mieux elle renvoie à une « priorité » de politique publique, mais elle n'énonce pas la valeur qui fonde cette priorité. Il y aurait du sens pour des militants à promouvoir l'idée d'inclusion, d'école inclusive. Elle donne un cap, et elle permet de discuter collectivement des pratiques, elle permet aussi d'énoncer des besoins en formation, etc. Il faut certainement se garder de la réserver aux zones défavorisées. Mais là elle est indispensable, nous semble-t-il.

Éléments de la discussion qui a suivi

La discussion porte sur les vocables : certains contestent que l'expression « éducation prioritaire » parle moins à l'imaginaire que « éducation inclusive »

On souligne aussi le danger de réduire la visée *éthique* ou encore *l'éthos* collectif à un discours moralisant. Précisément, il ne s'agit pas ici de discours mais de formes de relations entre enseignants et élèves (et parents) dans l'espace éducatif, et de valeurs partagées.

On aborde aussi la question de l'intérêt de travailler en ayant en ligne de mire les *catégories* d'élèves vulnérables ; voir à la fois l'individu et le cas qu'il représente pour l'action scolaire.

Bibliographie d'appui

Brinbaum Yaël, Kieffer Annick, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population* 64 (3), 2009, p. 561-610.

Broccolichi Sylvain, Ben Ayed Choukri, Trancart Danielle, cords, *Ecole : Les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris, La Découverte, 2010.

Caille Jean-Paul, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Education & Formations* (74), avril 2007, p. 117-142.

Cour des comptes, *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, Rapport public thématique, 2010.

Department for Children, Schools and Families (Ministère anglais de l'éducation), *Raising the attainment of Pakistani, Bangladeshi, Somali and Turkish heritage pupils. Guidance for developing inclusive practice*. The National Strategies, Secondary. 2008.

Dhume Fabrice, *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethnico-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières et de l'ordre scolaires*. Thèse de sociologie, Université d'Aix-Marseille, juin 2011.

Emin Jean-Claude, « Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des Education action zones », *Education & Formations* (61), oct-déc. 2001, p. 33-38.

Felouzis Georges, Perroton Joëlle, Liot Françoise, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil, 2005.

Gillborn David, Mirza Heidi Safia, « Educational inequality. Mapping race, class and gender », OFSTED, 2000.

Guillaume François-Régis, « Enseigner en ZEP, est-ce encore le même métier ? », *Education & Formations* (61), oct-déc. 2001, p. 75-82.

IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport par Anne Armand et Béatrice Gille, octobre 2006.

IGEN/IGAEN, « La scolarisation des enfants de famille gitane », *Rapport annuel des Inspections générales 2009*, La documentation française, 2009, p. 139-159.

INED, *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Premiers résultats. par l'équipe TeO, coordonnée par Cris Beauchemin, Christelle Hamel, Patrick Simon, Document de travail (168), oct. 2010.

Lagrange Hugues, *Le déni des cultures*, Paris, Seuil, 2010.

Lorcerie Françoise, « L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée », *Ville école intégration – Diversité*, (144), mars 2006, p. 61-72. Dossier « Les ZEP en débat ».

Lorcerie Françoise, « L'école, son territoire et l'ethnicité », *Projet* (312), sept 2009, p. 64-71.

Merle Pierre, « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé », *RFS* (52-1), 2011, p. 133-169.

Meuret Denis, Broccolichi Sylvain, Duru Marie, *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets*, Cahiers de l'IREDU, 2001.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Evaluating educational inclusion. Guidances for inspectors and schools*, 2000, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Achievement of Black Caribbean pupils: Three successful primary schools*, avril 2002, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Achievement of Black Caribbean pupils: Good practice in Secondary schools*, avril 2002, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Boys' achievement in secondary schools*, juillet 2003, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *Reducing exclusions of black pupils from secondary schools: examples of good practice*, mars 2008, en ligne.

OFSTED (Office for standards in education, Londres), *White boys from low-income backgrounds: good practice in schools*, juillet 2008, en ligne.

Ontario, *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Ministère de l'éducation, 2009.

Ontario, *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, Ministère de l'éducation, 2009.

Pan Khé Son, « Ségrégation ethnique et ségrégation sociale en quartiers sensibles. L'apport des mobilités résidentielles », *RFS* (50-3), 2009, p. 451-487.

PISA 2009, *Note de présentation France*, OCDE,
<http://www.oecd.org/dataoecd/33/7/46624019.pdf>

Potvin Maryse, « L'éducation inclusive et communautaire », conférence introductive au colloque L'éducation inclusive organisé par l'Université de Montréal, 28-29 avril 2011.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, 2008-2010, *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*.

Rawls John, *Libéralisme politique*. Trad. Catherine Audiard. Paris, PUF, 2006.

UNESCO, Principes directeurs pour l'inclusion,

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>

ATELIER

QUE SIGNIFIE « METTRE LE PAQUET » SUR LE PREMIER DEGRE ?

ANIMATEUR : **JEAN RIOULT**
IPR-IA HONORAIRE
ANCIEN IEN EN SEINE-SAINT-DENIS

En introduction, l'animateur souligne trois points :

1 - Le dernier enjeu ministériel se concentre sur le **programme ECLAIR** (Ecoles, collèges et les lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Cette expérimentation concerne les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence. 300 établissements environ (selon le ministre) devraient être en Eclair à la rentrée 2011.

Les objectifs de ce programme :

- l'amélioration du climat scolaire et du suivi des élèves,
- le renforcement de la stabilité et de la cohésion des équipes,
- le renforcement de l'égalité des chances,
- le développement d'innovations dans le champ pédagogique et la vie scolaire et les ressources humaines : par exemple les actions en faveur de la sécurité avec la création des préfets des études, dont la fonction est de renforcer les liens entre le pédagogique et l'éducatif au sein des équipes.

2 – En 1981, certes il y a 30 ans, une ZEP se définissait par **un territoire** limité géographiquement et où vivait une population désavantagée socialement et culturellement. Dans le département de la Seine-Saint-Denis ont été créées les ZEP des Francs-Moisins à Saint-Denis, des 4000 à la Courneuve, des 3000 à Aulnay-Nord..., au total 10 ZEP créées en 1982. Etaient concernés les écoles maternelles, les écoles élémentaires et les collèges de la Zone.

En s'appuyant sur l'unité géographique ont pu se créer les différentes **coopérations** :

- dans les équipes d'enseignants des établissements,
- entre les équipes d'enseignants d'écoles différentes: avec en particulier les liaisons CM2/6^{ème} ;
- avec les différentes associations sportives et culturelles locales et les musées (classes de théâtre, de nature et autres...) ;
- avec les parents, liaison qu'il faut souligner tout particulièrement car elle est un grand facteur de réussite, même si elle demande un investissement important en réunions, en réflexion commune, en relations individuelles ;
- dans l'équipe de pilotage : principal, IEN, coordonnateur, plus tard les professeurs référents

La rentrée 2011 prévoit de nouvelles actions pour lutter contre la violence dans les écoles. N'est-ce pas une réduction de la fonction de l'école et une instrumentalisation du thème politiquement sensible de l'insécurité ?

Dans le même temps, les bons élèves des RAR et des RSS (l'élite) sont dirigés vers des établissements prestigieux où l'on travaille et réussit individuellement.

On a donc là deux modèles :

- celui de la coopération entre les professeurs, les parents, les élèves et les administrations,
- celui de la réussite individuelle des élèves méritants.

Rappelons aussi que les mouvements pédagogiques (ICEM des écoles Freinet, le GFEN, les Francas, les organisations militantes de l'OCCE, l'USEP et l'ASSU, la Ligue de l'Enseignement) mais aussi les chercheurs des universités ou centres spécialisés ont toujours préconisé les formules de coopérations pour porter les élèves vers la réussite et le plaisir de réussir.

3 - L'école maternelle en ZEP

L'Ecole maternelle dans les quartiers populaires, ou une école pour apprendre... Pour reprendre un mot lancé par l'une d'entre vous, pour apprendre, il faut utiliser son cerveau. Certes, nous nous retrouvons au niveau des évidences mais la question demeure : dans une ZEP, comment aider les enfants à apprendre ?

On constate, à partir de statistiques déjà anciennes de la DEPP, que les enfants des quartiers populaires entrent plus tard à l'école maternelle que dans les milieux aisés. Ceux-ci ont bien compris le rôle fondamental de l'EM. En revanche, on cite le cas de mamans d'origine africaine qui n'acceptent pas facilement de se séparer de leurs jeunes enfants de deux ou trois ans. A cet âge, les enfants restent à la maison ! Il y a là pour les enseignants et les membres des associations un travail d'explication à mener auprès des parents des quartiers défavorisés sur ce qu'est la maternelle.

Autre exemple de l'importance des savoirs à ce niveau : au sortir de l'EM, donc à l'entrée au CP, en milieu plus aisé, il est fréquent qu'un élève possède plus de 1000 mots, alors que dans les quartiers populaires nombreux sont les élèves qui ne possèdent qu'une centaine de mots, voire moins pour certains.

Nous savons aussi que **la grande pauvreté** fait perdre les capacités à s'exprimer, à communiquer, à échanger. Les enfants sont aussi victimes de cette pauvreté linguistique. D'autres exemples peuvent être trouvés dans les notions mathématiques et surtout dans le domaine des connecteurs logiques. Trouver le complémentaire de 3 dans 5 est une opération aisée chez des élèves qui entrent au CP mais souvent non maîtrisée par nos élèves.

Une autre disparité : il y a les élèves qui ont accès aux diverses formes d'activité et d'expression artistiques et ceux qui n'ont accès qu'à la grisaille de leur quartier. L'équilibre recherché entre les connaissances, les conduites intellectuelles, motrices, artistiques, manuelles ne sont pas à l'avantage des élèves de ZEP.

Devant toutes ces difficultés constatées chez les très jeunes élèves, que faire ?

- ▶ accepter la situation, mais alors nos élèves échoueront, tout du moins pour une partie (25 ou 30%) d'entre eux ;
- ▶ ou être plus dynamiques, militants et se demander ce que l'école maternelle peut faire ?

Puisque nos élèves ont moins, l'école maternelle en ZEP doit leur apporter le meilleur.

Il ne s'agit pas pour cela à mes yeux d'abord de réduire les effectifs ou d'apporter des crédits supplémentaires. C'est important mais pas suffisant pour régler les questions d'apprentissage. « Apporter le meilleur » oblige l'école maternelle et ses maîtres à s'adapter au plus près de ses élèves.

Ne faisons pas l'impasse non plus sur la formation des maîtres des maternelles. Juste une réflexion : Quand je vois tout ce qui est fait en classe, dans l'école et autour de l'école, je regrette que toutes ces pratiques ne soient pas théorisées. La nécessité de ce travail de théorisation des pratiques des enseignants de l'école maternelle n'est ni perçue a priori ni spontanément mise en œuvre. Il convient donc que les maîtres puissent être écoutés, questionnés, invités à échanger, aidés dans la mise en mots, incités à approfondir leur réflexion. Nous voyons combien cette formation serait à la fois utilitaire et immédiate mais

aussi de progrès. Un travail d'équipe sous-tend une telle formation à la fois par les pairs et par les spécialistes.

Le débat

- *Une enseignante en RASED à Orléans* : Il est difficile de faire progresser le niveau de maîtrise de langue française des enfants dès lors que les maternelles sont très peu mixtes et que beaucoup d'enfants ne sont pas francophones de naissance. On assiste actuellement à une technocratisation de l'école maternelle (par exemple avec livrets d'évaluation dès la Petite Section) qui rend l'école encore plus distante de nombre de familles (et d'enfants). Et on constate une augmentation très importante du nombre d'enfants sans-papiers, face auxquels l'école est démunie, ainsi que d'autres structures (ils n'ont pas accès par exemple aux centres de loisirs).

- *Une ex-directrice d'école* : Certes le problème des moyens est important, c'est une évidence. Mais le cœur du problème n'est-il pas celui de la formation ? Une qui prenne en compte une société nouvelle donc un métier d'enseignant différent. C'est la première réponse aux difficultés des enfants.

- *Une coordonnatrice de RAR dans le Val-de-Marne* : La réussite éducative est une réponse pour les enfants dans la grande pauvreté, même si elle a d'abord visé les enfants « fragiles ». Elle doit permettre aux enseignants de se concentrer sur les questions pédagogiques.

La maternelle est un espace d'apprentissages essentiels. Réclamer plus de moyens ne suffit pas : encore faut-il savoir ce que l'on va faire ensemble et comment ? Travaillons avec les mouvements d'éducation.

- *une directrice d'école en RAR dans les Yvelines* : oui, il est indispensable de créer des collectifs qui permettent à nouveau de penser !

- *Claire Krepper, secrétaire nationale SE-UNSA* : « Mettre le paquet sur le premier degré » est à prendre au sens littéral : le 1^{er} degré est sous-doté en France par rapport aux autres pays de l'OCDE (cf. les rapports CAS et Cour des Comptes). Les taux d'encadrement sont faibles et ne facilitent pas la différenciation pédagogique et la personnalisation des apprentissages. Il faut augmenter l'encadrement par des maîtres supplémentaires et/ou des assistants d'éducation pour permettre la prévention et la remédiation des difficultés scolaires. La maternelle doit être le lieu d'une première expérience réussie de la scolarisation. L'évaluation prématurée doit être rejetée ainsi que tout dispositif national d'évaluation sommative des acquis des élèves en fin de grande section.

- *Un chargée de direction en RSS (Val-de-Marne)* : Il faut recentrer l'effort

- sur une animation pédagogique très guidée de l'équipe

- sur la différenciation pédagogique ; rendre acteur l'élève de ses apprentissages ;

- sur la coopération, par la pédagogie institutionnelle, le travail en cycles.

Tout cela renvoie à un très grand déficit de moyens autant que de formation.

- *Une enseignante en maternelle RAR en Charente* : Non seulement, il n'y a pas vraiment de formation initiale mais la formation continue disparaît elle aussi. Les équipes n'ont plus le temps pour échanger, construire des projets.

L'évolution actuelle de la maternelle est inquiétante ; glissement de la GS vers le CP, chute de la scolarisation des 2 ans voire des 3 ans.

- *Une coordonnatrice Zep à Sens* coordination.zep-sens@wanadoo.fr : La remise en cause des ZEP accentue le malaise des enseignants qui sont depuis longtemps sur ces territoires

et qui se posent la question de continuer à y enseigner. Il n'y a plus de continuité de la politique des cycles, ce qui permettait un travail d'équipe. Les postes supplémentaires étaient une soupape et donnaient du lien à la pédagogie.

- *Jean-Claude Emin, ex-directeur à la DEPP* : Mettre le paquet sur le 1^{er} degré ? En fait, la question serait plutôt de mettre le paquet sur le début de la scolarité obligatoire (de la 1^{ère} année du pré- élémentaire à la fin du collège).

Deux nécessités me semblent importantes : mettre en oeuvre de façon effective les annonces faites et prendre en compte les rythmes différents des élèves pour traiter la question des redoublements.

- *Luc Dessaux, professeur des écoles en Seine-Maritime, secrétaire nationale du SNUipp-FSU* : Un des points qui ressortait du rapport rédigé par Anne Armand sur le bilan de l'évaluation en RAR était qu'il fallait « mettre le paquet sur le premier degré » (Rappelons que ce rapport n'a jamais été publié).

Dans le pilotage des réseaux, la place des enseignants est réduite : l'organisation des comités exécutifs ne permet pas à tous les enseignants, ni même parfois aux directeurs, de siéger dans ces instances.

La réussite de tous les élèves se construit dès l'école maternelle. Il faut donc y renforcer les moyens. Quand les CLAIR sont apparus, tout en refusant ce nouveau dispositif, nous avons regretté que les écoles soient oubliées (ce qui était paradoxal). S'il est nécessaire de renforcer la place de l'école et la liaison CM2-6^{ème}, cela doit se faire autrement qu'en créant des « écoles du socle commun ».

Le SNUipp a mené une enquête sur les besoins nécessaires pour mener un véritable travail en équipe.

En éducation prioritaire, les besoins de formation sont plus importants. Nous avons besoin d'échanger, de mutualiser, de nous rencontrer dans des collectifs. Nous devons agir sur l'organisation du travail.

Compte rendu rédigé par Jean Rioult

Carte des ZEP de l'académie de Créteil :

http://www.ac-creteil.fr/zeprep/annu_acad.html

ATELIER

LIER LA CARTE DES ZEP A CELLE DES ZUS

POUR QUOI FAIRE ?

ANIMATEUR : **ARNOLD BAC**
(**ANCIENNEMENT A LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT**)

L'OZP et nombre de personnes souhaitent le rapprochement, voire l'unicité, des cartes de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville. Mais peut-on affirmer aisément l'équation ZEP = ZUS ?

Des mécanismes différents

Un premier intervenant souligne que les mécanismes de définition de chacune des cartes sont indépendantes. La carte relève d'une part du ministère de l'Education nationale ou des rectorats pour les zones d'éducation prioritaire, d'autre part du Comité interministériel des Villes (CIV <http://www.ville.gouv.fr/?Comite-interministeriel-des-villes>) pour les zones urbaines sensibles.

L'expérience des 30 dernières années montre qu'en dépit des déclarations initiales (Pierre Mauroy, le 30 juin 1981 à Lille), les ZEP n'ont pas été, comme le souhaitait alors le Premier ministre, « le bras éducatif de la politique de développement social des quartiers », l'ancêtre de la politique de la ville.

Si l'équation ZEP = ZUS n'a jamais été mise en œuvre, il n'en reste pas moins que c'est dans les territoires prioritaires choisis par l'Education nationale ou par le CIV que l'on trouve la meilleure liaison entre acteurs éducatifs et sociaux.

Le rôle du PRE

Le premier exemple est donné par une participante venant de la Guadeloupe : le contrat urbain de cohésion sociale (CUCS voir les généralités sur <http://www.ia93.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article533> puis <http://sig.ville.gouv.fr/zone/01/pageHome/0> a permis la mise en place d'un programme de réussite éducative (PRE <http://www.association-ozp.net/spip.php?article2688>), en accord avec le rectorat, et a nommé membre de l'équipe de suivi du PRE la secrétaire du comité exécutif du RAR local. Des réunions hebdomadaires permettent de prendre en charge les enfants signalés par les écoles (parfois aussi par les services sociaux). On constate parmi eux de nombreux réfugiés d'Haïti, sans papiers et non-francophones. Ce travail partenarial permet d'améliorer simultanément la situation scolaire et sociale (accès à la cantine, par exemple).

Une seule personne pour les deux missions Education et Ville

Un second exemple est donné par la situation de la chargée de mission départementale d'une inspection académique en banlieue de Paris dont la mission s'étend à la fois en direction de l'Education nationale (dont elle dépend) et de la politique de la ville. Dans d'autres IA, les fonctions sont le plus souvent réparties sur deux personnes, l'une sur l'éducation prioritaire et l'autre sur la politique de la ville. Cette unicité, dans son département, lui semble donner de l'efficacité pour les dossiers à la fois compliqués et avec de forts enjeux sociaux comme celui du décrochage scolaire : là, dit-elle, on ne peut travailler chacun de son côté : le Conseil régional, le Conseil général, les communes, tous les services sociaux, la prévention et la protection judiciaire de la jeunesse... et l'Education

nationale se doivent de travailler ensemble et on y parvient. Elle ajoute que c'est aussi vrai pour d'autres secteurs comme l'accompagnement scolaire.

Quel est le bon échelon de partenariat ?

A ce stade du débat, l'atelier n'a abordé la question du partenariat qu'à l'échelon du département. Une participante demande si c'est bien à ce niveau qu'il faut se centrer ? Oui, lui répond l'intervenante précédente, qui explique l'intérêt des réunions régulières de ses coordos et secrétaires de comités exécutifs, lieux d'échanges et de mutualisation des pratiques.

Une autre participante, travaillant au ministère de l'Education nationale, souligne la difficulté de descendre au niveau des communes en raison de leur grande diversité (souvent trop vastes mais aussi parfois trop petites) pour appréhender les réalités socio-éducatives. Elle regrette par ailleurs le manque d'articulations généralisé entre les décideurs de différents niveaux.

Un chargé de mission dans un département de grande banlieue parisienne souligne la complexité du problème mais aussi la fluidité des processus dans les territoires prioritaires qui, au long des années, ont pris des habitudes de partenariat qui n'existent pas encore là où il n'y a jamais eu ni ZEP ni ZUS.

Des initiatives associatives, mais n'oublions pas le rôle de l'Etat

Un exemple associatif est ensuite exposé en détail : deux éducateurs dépendant d'une commune de Picardie expliquent d'abord leur travail municipal où ils ont le plus grand mal à rencontrer les gens de l'Education nationale dans une ville où il n'y a pas de contrat éducatif local (CEL <http://www.association-ozp.net/spip.php?article2699>).

Ils ont bien eu des rencontres avec la secrétaire du RAR mais cela s'est fait à leur niveau et il ne leur a pas été possible d'organiser un contact entre le principal du collège et l' élu responsable de la politique de la ville. Ce dernier, responsable de plusieurs centres sociaux municipaux, n'a aucun lien avec les écoles ou les collèges. Ils exposent ensuite leur travail au sein d'une association qu'ils ont créée en raison de la situation de blocage constaté, subventionnée à 100% par la ville, qui leur permet de développer des actions dans un collège RAR.

Le premier intervenant souligne l'intérêt de ce récit qui montre « la société civile » prendre les choses en main et créer des liens. Il souhaite que les personnes présentes sur les territoires prioritaires, tant habitants que salariés des services publics, se posent des questions et proposent des solutions.

Ce point de vue est agréé par les participants mais l'un d'eux en souligne un danger : l'abandon des territoires les plus en déshérence. Car il faut bien comprendre que certains territoires sont dans une situation de survie et n'ont plus les ressources pour dégager par eux-mêmes les forces d'innovation et de proposition que tout le monde souhaite. On sait bien que tout individu et tout territoire, fut-il le plus déshérité, comporte en lui-même des ressources : il n'est pas question, ici, en plus, de les accabler d'un fatalisme idiot. Mais la réalité est cruelle et il faut bien savoir qu'à certains moments de leur histoire, certains territoires n'ont plus les moyens d'exprimer leurs richesses internes. Il y a donc une responsabilité de l'Etat à veiller à leur détection et à leur traitement momentané.

Le débat revient sur les actions partenariales locales et départementales qui marchent bien avec l'exposé d'une action départementale contre le décrochage scolaire : l'intervenante souligne que le but était de faire travailler ensemble les différents partenaires et non pas d'unifier, sur le département, les pratiques. Un participant demande alors comment les familles sont concernées puisque seuls les professionnels ou élus sont mentionnés dans cet exposé. La réponse se situe au niveau local, les intervenants

départementaux rappelant cette obligation, si l'on veut être efficace, à leurs divers interlocuteurs, quand cela apparaît utile.

Les 33 CUCS expérimentaux

L'un des participants relève qu'à partir d'avril 2011 les inspecteurs d'académie seront signataires des 33 CUCS expérimentaux

(cf. la présentation de cette nouveauté sur le site de l'OZP : <http://www.association-ozp.net/spip.php?article10207>), ce qui signifie, notamment, selon la circulaire officielle, que « les enseignants ne soient pas remplacés plus lentement qu'ailleurs, que les agents de la vie scolaire (conseillers principaux d'éducation, surveillants) restent plus nombreux que dans les quartiers hors politique de la ville, qu'il y ait une infirmière par collège et une autre pour 600 élèves dans le primaire, enfin, concernant la maternelle, qu'un temps passerelle pourra être prévu avec les parents pour qu'ils s'approprient les enjeux de la scolarisation." L'ensemble de l'atelier souhaite une extension de cette obligation à tous les CUCS.

Si ce vœu était exaucé, il ne s'agirait plus seulement d'éducation prioritaire, vu le nombre et l'étendue des territoires ayant un CUCS : il y en a 497, certains comprenant plusieurs RAR ou RRS (cf. <http://sig.ville.gouv.fr/page/45>).

Droit commun ou territoires prioritaires ?

Cela fait dire à un autre participant que le lien avec le « droit commun », de plus en plus cité dans les textes et dans les discours des responsables divers, est justifié. Un autre, cependant, fait la distinction entre « gestion de la scolarité des enfants de milieux populaires » qui, effectivement, dépend du droit commun, et « intervention momentanée pour empêcher une dégradation dramatique » qui, elle, relève de la politique prioritaire, qu'elle soit « ville » ou « Education nationale », en précisant que le mot « momentané » peut signifier 5 ou 10 ans, l'important étant que ce ne soit pas installé de façon définitive.

On se trouve donc, pour le CIV comme pour l'EN, dans ce dilemme continu : soit considérer les territoires populaires qui ont des besoins de droit commun plus importants que la moyenne nationale, soit considérer les territoires en déshérence, peu nombreux heureusement mais gravement touchés, où les besoins sont immenses, urgents et exceptionnels, même si leur nature n'est pas différente des autres territoires, les élèves et les habitants n'étant pas d'une autre nature que les autres : il n'y a pas de martiens dans les ZEP ou dans les ZUS !

Deux obstacles : l'indépendance de l'EN et des problèmes techniques

Un participant qui ne s'était pas exprimé jusque là relève que le débat n'a pas, jusqu'ici, soulevé deux questions qui, depuis 25 ou 30 ans, apparaissaient lorsque la question de l'ajustement des cartes ZEP et ZUS était posée : d'une part, l'indépendance de l'Education nationale, d'autre part l'impossibilité technique.

L'indépendance de l'Education nationale, appliquée depuis plus d'un siècle, permet aux inspecteurs d'académie de ne pas dépendre du préfet comme le sont les autres directeurs départementaux de services publics. Il semble que d'un côté comme de l'autre, Etat et personnels de l'Education nationale, on soit moins attaché maintenant à cette question : la circulaire sur les 33 CUCS expérimentaux, qui n'a guère soulevé de protestations, en est l'illustration. Les préfets, mais aussi les conseils régionaux et généraux et les maires, depuis 1982, peuvent ou doivent avoir une responsabilité directe sur les affaires éducatives. Les étapes supplémentaires en ce sens, depuis 2002, ont été nombreuses, par exemple l'annexe 5 de la Loi du 1^{er} août 2003

(<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000428979&fastPos=3&fastReqId=33642517&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>)

ou le titre III de celle du 18 janvier 2005

(<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000806166&fastPos=1&fastReqId=214582211&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>).

Faut-il se réjouir ou non de cette disparition progressive de la « forteresse Education nationale » ? Pour certains c'est oui, pour d'autres, cela est sans importance.

L'impossibilité technique est l'autre problème avancé d'ordinaire : dans les années 80, lorsque les politiques prioritaires furent mises en oeuvre, on avait une difficulté provenant des mécaniques en place. L'EN réfléchissait par département : il fallait, selon la rue de Grenelle, chercher les territoires les plus défavorisés de chacun des départements. C'est ainsi que le Cantal eut une ZEP et la Seine-Saint-Denis quelques unes seulement. Seuls deux départements déclarèrent alors ne pas avoir trouvé de ZEP. En revanche, la « Commission nationale pour le développement social des quartiers » raisonnait sur le territoire national et concentrait ses « quartiers » dans les agglomérations de Lille, Paris, Lyon et Marseille, ignorant la moitié des départements.

Les cartes ZEP et QDS (ancêtres des ZUS) n'étaient donc évidemment pas compatibles. Aujourd'hui, avec l'extension de la carte des ZUS (plus de 750) et la variabilité de la carte de ce qu'était l'éducation prioritaire (qu'en dire à ce jour ? 1189 RAR et RRS ? mais aussi les ECLAIR ?), la confusion règne et l'évolution est incertaine), empêche toute réflexion sur un ajustement souhaité en théorie mais inimaginable en pratique.

Le repérage des quartiers « prioritaires » est-il facteur de ghettoïsation ?

Des exemples sont alors donnés par deux participants de territoires en mauvaise situation sociale et scolaire qui ne sont repérés ni par la politique de la ville ni par l'Education nationale.

Un autre souligne la nécessité, à ses yeux, de parvenir à une définition commune de critères uniques pour repérer et choisir les territoires qui doivent être prioritaires.

On en est loin, estime un participant jusque là silencieux : l'éducation prioritaire existe-t-elle encore ? dit-il. Pas un mot dans la *circulaire de rentrée* 2011. Le « Plan banlieue » a ajouté des dispositifs au millefeuille qu'il dénonçait pourtant. Le ministre a ironisé sur « les 11 statuts différents » mais en a ajouté encore un nouveau en créant les CLAIR, devenus ECLAIR par la suite.

La crainte de la « ghettoïsation » est alors soulevée par un participant au cas où il n'y aurait qu'une seule carte ZEP-ZUS.

Cette idée entraîne une vive réaction chez un autre qui estime que le seul moyen de supprimer ce que l'on nomme à tort ou à raison « ghettos » est de les repérer, plutôt que de les ignorer et de les abandonner. Cette crainte est le résultat, ajoute-t-il, de l'appellation « territoires prioritaires » qui a été attribuée à de nombreuses zones qui n'ont rien à faire dans cette catégorie, les trois quarts estime-t-il. Dans ces lieux qui ne devraient pas être prioritaires, mais soutenus, aidés, avantagés par des moyens de droit commun, les étiquettes font, à juste titre, peur et entraînent des craintes d'abaissement social. En revanche, dans les territoires, peu nombreux, qui sont en déshérence et qui s'apparentent plus ou moins à des ghettos, ces histoires d'étiquetage importent peu. Elles seront prises en compte et traitées lorsque le quartier en question sortira de sa situation dramatique.

Le temps de l'école, le temps de la ville

Un élu local apporte alors un complément à la réflexion général en soulignant le caractère long des rénovations urbaines, nécessaires pour développer la mixité sociale et sortir de l'exclusion, à côté du caractère court autant nécessaire des politiques de développement social et scolaires : pour ces dernières, on ne peut attendre, il faut agir de suite. Une scolarité de 13 ou 14 années est bien vite passée à côté des opérations de rénovation urbaine qui prennent 10 ou 15 années au moins, parfois beaucoup plus. L'exemple de la construction d'un collège en limite de zone ordinaire et zone prioritaire est évoqué : il

faudrait, pour bien faire, le prévoir, le financer, le construire et l'ouvrir en quelques mois ! On sait qu'il faut au moins 5 ans.

... et le temps du partenariat

En quoi les professeurs sont-ils concernés par ces questions de cartes ZUS-ZEP ? Les participants s'accordent sur l'idée que ce n'est pas dans leur champ d'action professionnelle, mais qu'ils en subissent directement les effets. En revanche, c'est l'affaire des principaux, inspecteurs de l'Education nationale et coordonnateurs (ou secrétaires de comité exécutif de RAR). Pour ces derniers, il y a une plainte récurrente sur le temps passé en réunions diverses à ce sujet. Toutefois, observe quelqu'un, cette plainte existe là où les habitudes de partenariat ne sont pas encore bien stabilisées. Dans les « vieilles » ZEP, on n'entend plus cela.

La proposition d'Alain Bocquet, en séance plénière, selon laquelle l'Education nationale devrait avoir l'obligation de participer à la mise en œuvre des PEL quand il y en a un, est reprise et retournée par l'atelier : il semble à chacun que là où il y a territoire prioritaire pour l'Education nationale, les partenaires devraient avoir l'obligation de participer à son fonctionnement, ce qui fait dire à certains que, justement, les partenaires ne demandent pas mieux mais que les portes leur sont fermées.

Dans la pratique, on trouve tous les cas de figure et si, pour certains dossiers comme le décrochage ou l'accompagnement scolaire, il y a évidence, pour d'autres il faut bien se mettre d'accord sur les limites. Cette nécessité fait sourire ceux qui travaillent dans des RAR ou RRS ayant une longue pratique du partenariat.

En guise de conclusion, les participants s'accordent sur l'utilité, la nécessité même, d'un partenariat étroit entre les acteurs de la politique de la ville et ceux de l'éducation prioritaire. En revanche, l'idée de carte unique ZEP et ZUS leur apparaît comme un objectif lointain : il faudrait pour cela commencer par s'accorder sur les critères permettant à une zone d'être prioritaire pour l'ensemble des services publics, dans un cadre de clarté et de stabilité administrative qui fait défaut pour le moment.

Compte rendu rédigé par Alain Bourgarel

ATELIER

LE PILOTAGE LOCAL DES RESEAUX

ANIMATEURS : **LAURENT SIRANTOINE ?**
DIDIER BARGAS,
MEMBRES DU CA DE L'OZP

En guise d'introduction, Laurent Sirantoine fait part de quelques réflexions. Pendant longtemps, le pilotage a été basé sur une responsabilité partagée IEN/Personnel de direction EPLE. Dans les faits, le pilotage reposait sur le trio "IEN/chef d'établissement/coordonnateur" (« la triplète », dicit le rapport Moisan/Simon).

La réforme de l'Education prioritaire de 2006 a vu plusieurs évolutions assez nettes :

- le chef d'établissement est le seul responsable du Réseau ;
- le rôle de l'IEN est minoré (il était même envisagé que l'IEN ne siège pas au comité exécutif) ;
- le coordonnateur devient secrétaire du comité exécutif ;
- le suivi des RAR par des IA-IPR est mis en place.

Il n'existe pas de texte officiel définissant la mission de pilote d'un réseau d'éducation prioritaire, même si un certain nombre d'écrits esquissent un début de définition. Certaines académies ont fait des lettres de mission spécifiques pour les responsables, lors de l'élaboration du contrat d'objectifs scolaires ou du contrat ambition réussite. Certains personnels ont dans leur lettre de mission générale une mention de la responsabilité du réseau.

Le débat

Eric Bellot, principal du collège de Vaux-en-Velin (académie de Lyon) apporte son témoignage. Il copilote le RAR avec l'IEN, le troisième avec lequel il travaille. Il se considère sur un pied d'égalité avec lui, les décisions sont prises ensemble. Il a également des relations régulières avec la conseillère pédagogique. La liaison école/collège est donc bien installée : « Nous sommes d'accord sur l'objectif qui est de mieux faire réussir les élèves, il s'agit de savoir comment s'y prendre ». Le premier degré est bien impliqué, car le recteur a décidé du copilotage ; de plus l'IEN a trois RAR dans sa circonscription. Seul bémol, le changement fréquent d'IEN (trois en quatre ans).

Catherine Lavauzelle, coordonnatrice du RAR de Soyaux (académie de Poitiers), insiste sur l'importance des formations communes : « Ce sont les formations organisées conjointement par l'IEN et le principal qui ont créé chez nous la confiance et la bonne entente ». Elle estime qu'un bon pilote doit posséder la capacité à détecter ce qui relève d'une dimension 'réseau' ; c'est donc davantage un état d'esprit, une façon de voir les choses.

Est évoqué, sans qu'une réponse satisfaisante puisse être donnée, le problème de la continuité des actions du réseau si l'un des deux copilotes ne joue plus le jeu. *François-Régis Guillaume* rappelle l'exemple d'une Zep où la responsable était opposée au principe même de l'éducation prioritaire.

Didier Bargas fait remarquer que ni le principal ni l'IEN ne sont jugés sur le pilotage du RAR, qui n'est donc pas leur préoccupation essentielle.

Pour *Elisabeth Bisot*, IA-DSDEN, la dimension interpersonnelle est essentielle : beaucoup repose sur les personnes et chaque responsable doit penser à « l'après lui ». Elle constate que, dans le dispositif ECLAIR, il n'y a pas de stabilité pour les IEN, contrairement aux personnels de direction des EPLE. Il faut travailler sur les profils de poste de responsable ; quant aux directeurs d'école, doivent-ils profilés ou pas ?

Un débat s'esquisse sur le sens du pilotage. La formule d'une participante, « on fait du pilotage », amène à craindre que le pilotage automatique ne soit en fait une absence de pilotage. Le pilote oriente, donne les orientations. De ce point de vue, au sein d'un réseau d'éducation prioritaire, le pilotage est autant pédagogique qu'organisationnel.

Sur le lien entre le 1^{er} et le 2nd degré, *Laurent Sirantoine* fait remarquer dans la circulaire de rentrée 2011 l'instauration d'une commission de liaison, placée sous la responsabilité conjointe de l'IEN et du principal, avec un contenu pédagogique. « *Une continuité CM2-sixième renforcée - Les rencontres entre les enseignants de l'école et les enseignants de sixième sont organisées de manière systématique par les IEN et les chefs d'établissement avant la fin de l'année de CM2 afin d'assurer la continuité de la prise en charge des élèves dès leur arrivée au collège. Elles prennent le nom de commissions de liaison dont les objectifs et les modalités d'organisation font l'objet d'une note de cadrage. Elles centrent leurs travaux sur la continuité pédagogique, l'articulation des programmes et des apprentissages ainsi que sur les élèves, repérés par les maîtres de l'école primaire, qui devront faire l'objet d'un suivi particulier.* »

En conclusion, *Catherine Lavauzelle* estime qu'une des fonctions essentielles du pilotage local des réseaux consiste à créer du lien social entre professionnels du premier et du second degré. Ce point important pourra être repris lors du séminaire destiné à l'encadrement que l'OZP envisage de mettre sur pied au cours de la prochaine année scolaire.

Table ronde

Questions d'actualité sur l'éducation prioritaire en mai 2011

Table ronde animée par **Elisabeth Bizot**,
inspectrice d'académie

Participants :

- **Alain Bocquet**, secrétaire national de l'ANDEV (Association Nationale des Directeur de l'Education des Villes de France) ;
- **Luc Cédelle**, journaliste au Monde ;
- **Jean-Claude Emin**, ancien sous-directeur à la DEPP (MEN).

Elisabeth Bisot, l'animatrice, pose d'emblée la question : le paysage de l'éducation prioritaire change. Comment garder l'esprit d'origine du dispositif en l'adaptant aux situations nouvelles ?

Elle propose trois temps pour le débat

I – Y-a-t-il rupture ou continuité ?

II – Quels sont actuellement les critères d'appartenance à l'éducation prioritaire ?

III - Comment retrouver le sens de l'éducation prioritaire et à quelles conditions ?

I – Rupture ou continuité ?

Jean-Claude Emin estime qu'on trouve les deux formes d'évolution. La question avait déjà été débattue il y a deux ans dans ce même lieu.

On a la même bivalence dans le système d'évaluation actuel des élèves. N'est-on pas en train de revenir à l'idéologie des dons ? Le mot « talents », si prégnant dans la lettre de mission du président Sarkozy à Xavier Darcos, reste toujours en filigrane. Les évaluations de CM1-CM sont en fait des évaluations-bilans.

Un pas significatif a été franchi, qui marque le passage de l'école pour tous à l'école pour chacun, le passage de la base territoriale à la base individuelle.

Il s'agit d'exfiltrer les « bons » élèves des « zones difficiles ». La nouveauté c'est que la hiérarchisation des établissements est avouée, assumée.

Alain Bocquet, au nom de l'ANDEV, qui regroupe maintenant aussi des départements et

peut-être bientôt des régions, défend en même temps le respect du caractère national de l'action publique et les exigences du service public.

« Vu des territoires, nous avons constaté que de bonnes questions posées au national pouvaient déboucher sur de mauvaises réponses au local, par exemple avec la suppression de l'école du samedi ou l'expérimentation du socle. »

Il déplore aussi l'inconstance des politiques publiques et le démantèlement actuel du service d'éducation. Les réponses de l'ANDEV aux problèmes actuels de l'éducation sont la durée et la notion de service public.

Luc Cédelle précise qu'il prépare toujours ses interventions mais que là il va se laisser aller à plus de spontanéité en s'appuyant sur de « vagues souvenirs » des anciennes ZEP..

Il voit lui aussi à la fois rupture et continuité dans l'évolution actuelle et en contrepoint souligne le risque chez les universitaires de surinterpréter les faits à partir de petits indices. Ainsi on dit communément qu'on est passé d'une logique de territoire à une logique d'établissement puis à une logique d'individu fondée sur la responsabilité de l'élève.

Mais, avance-t-il, Ségolène Royal déjà demandait déjà qu'on passe du collège pour tous au collège pour chacun. Alors, soit Royal anticipait Chatel, soit Chatel ne se distingue pas tant que cela de ses prédécesseurs.

Ce qui le frappe davantage dans la politique éducative actuelle c'est le culte de l'opacité, une opacité soigneusement organisée : on multiplie les sigles, il n'y a pas de suivi dans l'évaluation.

« J'avais sur mon blog lancé cette expression de « guérilla sémantique » pour désigner cet obscurcissement sémantique et cette instabilité systématique de la politique et de son vocabulaire ».

On pourrait parler plutôt alors de « ruptures » au pluriel, remarque Elizabeth Bizot, approuvée par Luc Cédelle.

Jean-Claude Emin estime qu'il n'y a pas de rupture profonde entre la période Royal et la période Chatel. L'exfiltration des bons élèves a commencé avec le projet d'internats à encadrement militaire, le discours sur la promotion, les bourses au mérite...

De plus en plus, on assiste à une mise au placard successive des dispositifs. Clair au début était centré sur la violence. Les diverses évaluations nourrissent l'omniprésence de la question des bons et des mauvais élèves (comme l'a montré ce matin Sylvain Broccolichi).

Mais deux questions restent négligées : celle de la formation, actuellement évacuée, et celle de l'organisation du travail dans les zones en difficulté.

Alain Bocquet souligne que la question des moyens, si souvent mise en avant, doit avoir pour corollaire la nécessité d'une gestion dynamique de ces moyens.

Cette première partie s'achève avec un temps de débat avec la salle

Nicolas Renard, ancien président de l'OZP, regrette aussi le brouillage des étiquettes. Selon lui, le phénomène du décrochage, si présent dans le discours officiel actuel, contribue à ce brouillage mais est bien cependant une composante importante de la politique d'éducation prioritaire. Cette question déborde le problème de l'échec et demande un traitement partenarial très fort.

Didier Bargas, IGEANR, déclare qu'on vit encore sur les ambiguïtés de la réforme Haby de 1976 instaurant le collège unique. Contrairement à ce qui a été souvent dit, le collège n'a jamais été une préparation au lycée.

Quant aux internats d'excellence, c'est une initiative personnelle de Nicolas Sarkozy et pas du tout la prolongation de la politique de Ségolène Royal.

Tous les dispositifs autres que l'éducation prioritaire visent à exfiltrer les bons éléments.

Dans la salle : Il ne faut pas confondre individualisation et élitisme. Aider les élèves à aller plus loin est un souci louable : il s'agit aussi de donner plus à ceux qui demandent plus.

Un prof référent : C'est une illusion du ministère de penser qu'on va régler les problèmes en commençant par lutter contre la violence et le harcèlement. Les élèves ont besoin d'abord d'instruction et on nous demande à nous de faire de la garderie et non pas d'instruire.

Il ne faut pas séparer Eclair et RAR sans évoquer les moyens. Les préfets des études ne sont pas des référents, ils ne font pas le même métier.

II - Les critères d'appartenance à l'éducation prioritaire

Luc Cédelle ne souhaite pas qu'on oppose l'individualisation et l'approche par zone, jugée stigmatisante. Faut-il substituer les approches les unes aux autres ou plutôt les cumuler ?

« On présente Eclair comme une expérimentation et on annonce en même temps sa généralisation. On tue par là l'idée d'expérimentation : encore la « guérilla sémantique » !.

Dans un collège RAR à Amiens qu'il a visité plusieurs fois, les professeurs référents sont d'accord pour devenir préfets des études.

Luc Chatel déclare qu'avec le recrutement des personnels par les principaux il a fait « bouger les lignes », mais il y a là beaucoup de communication. Sur le terrain, les principaux nous disent qu'on ne se bouscule pas pour venir chez eux et que le processus va être très long.

Centrer l'éducation prioritaire sur l'établissement ou le territoire ?

Alain Bocquet souligne que, pour l'ANDEV, ce n'est pas le problème. Les moyens et les outils doivent relever du droit commun.

La commune et l'école c'est un vieux couple. L'Etat doit jouer un rôle de garant, mais pas trop. L'essentiel c'est le droit commun et des moyens dans la durée.

Elisabeth Bizot rappelle qu'il n'y a pas d'école sans environnement. La politique de la ville doit être pour nous aussi une affaire de droit commun.

Jean-Claude Emin estime que la politique actuelle tend à occulter les facteurs sociaux de l'échec. Or une véritable éducation prioritaire repose d'abord sur des critères sociaux.

Il faut penser en terme de territoire car les établissements (avec les mutations de personnels) ne présentent pas un caractère suffisant de continuité. Et le territoire c'est la politique de la ville : il nous faut penser en même temps l'Ecole et la Ville.

La priorité doit porter sur un nombre relativement limité de territoires. La création des RAR en ce sens a été une bonne chose. Sur le plan des moyens, les RRS existaient déjà (avec la distinction ZEP-REP).

Un pourcentage de 5% des élèves en éducation prioritaire lui semble être un ordre de grandeur raisonnable et pilotable.

Un pilotage national ou local ? Les deux sont nécessaires. On a beaucoup trop piloté la carte et pas assez la politique. Ce n'est pas simple à mettre en œuvre mais il faut d'abord qu'il y ait une priorité nationale affichée, et ensuite un pilotage local.

Marc Douaire souhaite qu'on remette l'action et le rôle de l'Ecole et des ZEP en perspective : on ne peut pas leur demander d'assumer et de régler tous les problèmes de la société. Alain Savary en 1981 pensait que les ZEP devaient être des laboratoires de la transformation de l'institution scolaire. La relance de 1999 affichait le même objectif. L'éducation prioritaire ne peut être pensée ni gérée en dehors de l'ensemble du système éducatif.

Pour **Alain Bocquet**, les PEL sont une bonne illustration de la tarte à la crème que constitue la liaison école-quartier. Il n'y a pas de partenariat sans volonté commune. L'appel de Bobigny l'a bien montré. Le débat est toujours en cours au sein de l'ANDEV. Faut-il rendre les PEL obligatoires ? Nous demandons surtout que les acteurs de l'éducation nationale soient tenus d'y participer. La formation commune que nous avons mise en place avec l'ESEN est un premier pas encourageant.

Luc Cédelle avance que le rapport Moisan-Simon de 1989 a été le seul dans son genre à penser vraiment une politique d'éducation prioritaire. Ce qui manque depuis c'est un véritable suivi du dispositif. Quant aux critères, je n'en parlerai pas car j'ai l'impression que personne ne connaît les règles.

Un directeur d'école de Nanterre dénonce l'illusion selon laquelle il suffit de faire une loi pour régler un problème, sans trop se préoccuper de l'essentiel qui est la mise en œuvre.

Quant au débat sur l'éducation individuelle ou collective, en ZEP, comme en Afrique, l'éducation concerne tout le monde. Quand ça marche c'est parce qu'on a travaillé ensemble. Mais actuellement on ne parle même plus de « communauté éducative ».

Une secrétaire nationale du SE-Unsa répond à des interventions précédentes. Le collège est bien une préparation au lycée et d'ailleurs ces deux établissements ont le même statut.

Eclair c'est condamnable mais il faut reconnaître que le climat scolaire est un élément important qui influe beaucoup sur la réussite. Et pour cela chacun doit assumer son rôle éducatif.

Il ne faut pas transformer les professeurs référents en préfets des études. Les deux fonctions ont leur caractère propre.

III – Comment retrouver le sens de l'éducation prioritaire dans le contexte actuel ?

L'éducation prioritaire implique dans son principe un travail en commun entre enseignants de la même école ou de l'établissement, entre enseignants du premier et du second degré, entre l'école et ses partenaires. C'est cela qu'il nous faut retrouver.

Arnold Bac, membre du CA de l'OZP, fait remarquer que le projet éducatif territorial a essaimé à partir de l'éducation prioritaire, tout comme le lien étroit entre école et collège. Si la notion de projet éducatif territorial est aujourd'hui reprise pour tous les territoires et si le renforcement de la liaison école-collège débouche sur la notion d'école du socle commun, ces idées novatrices ne sont plus évoquées dès qu'on parle d'éducation prioritaire comme si on était passé à autre chose.

Par ailleurs, depuis la révolte des banlieues de 2005, la priorité dans l'éducation prioritaire et dans la politique de la Ville semble être plus de se prémunir des explosions que de créer de la réussite collective.

Dans la salle : Dans mon RRS, les postes de secrétaires de réseau (ou « coordonnateurs ») sont passés peu à peu d'un emploi du temps de 100% à 25%. Les pilotes ne parlent pas entre eux. Beaucoup de travail a été réalisé sur le terrain mais bientôt il n'y aura plus de réseau ni de projet.

Une coordonnatrice va plus loin. Depuis 30 ans, les différents acteurs de l'école et de la Ville développaient un profond sentiment d'appartenance à une zone et à un réseau. Avec Clair, on n'éprouvera plus ce sentiment d'appartenance.

Compte rendu rédigé par Jean-Paul Tauvel