



02/2021

Education prioritaire et accueil des élèves fragiles

Enseignements public et privé

Revue de l'Iréa n°2



Institut de Recherches, d'Etudes et d'Animation

Manifeste de l'IREA

L'institut de recherche, d'études et d'animation est né de trois constats, d'ailleurs solidaires.

En premier lieu, celui d'une coupure entre les recherches concernant l'éducation, la formation, menées en sciences humaines et sociales comme dans les autres domaines scientifiques, et les acteurs de l'éducation et de l'enseignement. Ces deux univers n'entretiennent que trop peu de rapports ; les résultats des chercheurs qui pourraient être utiles aux praticiens ne leur sont pas présentés généralement sous une forme accessible, et les questions des praticiens ne sont guère prises en charge par les chercheurs.

En second lieu, une inquiétude devant le caractère trop souvent irrationnel, passionnel et affectif du débat sur l'école dans notre société. Il est dangereux d'argumenter en ce domaine à partir de faits divers ou de convictions d'autant plus fortes qu'elles sont moins fondées. Il faut nourrir le débat de faits positifs, établis selon des procédures rigoureuses, resitués dans leur contexte et dans l'histoire de l'éducation

Enfin, le constat d'une régression de la réflexion et de l'ambition en matière d'éducation dans notre pays. Par rapport aux années 1960, pour ne pas remonter plus loin, le contraste est saisissant. Alors que nos connaissances ont progressé, le débat public est plus pauvre, l'ambition démocratique semble abandonnée dans les faits. Les questions légitimes, posées à partir des individus, font oublier la dimension éducative collective essentielle au service public.

L'institut n'a pas la prétention d'apporter à ces trois séries de problèmes des réponses qui dépendent en fait de l'ensemble de nos concitoyens. Mais de fournir à l'opinion publique, et d'abord aux enseignants, quels qu'ils soient, des informations validées, de soumettre autant que possible l'affrontement des idéologies à l'arbitrage des raisons et des faits. D'assurer en quelque sorte l'interface entre la recherche et la pratique.

Concrètement, l'Institut constitué de manière pluraliste, et avec un conseil scientifique indépendant, mettra à disposition sur son site internet des comptes rendus de recherche, des annonces de colloques et de séminaires. Il organisera des séminaires, des journées d'études et des colloques. Il suscitera des recherches sur des sujets qui lui semblent à la fois importants et trop peu étudiés.

Manifeste élaboré lors du premier conseil scientifique en janvier 2008

Directeur de publication : Jean-Luc Villeneuve

Rédacteur en Chef : Sylvain Dzimira

Comité de rédaction : Claude Azéma, Michel Debon de Beauregard, Marc Douaire

IREA-Sgen-CFDT 47-49, av. Simon Bolivar, 6ème étage 75950 Paris cedex 19

Les manuscrits sont à envoyer à : [larevuedelirea\[at\]gmail.com](mailto:larevuedelirea[at]gmail.com)

ISSN 2727-1226

Revue de l'Irea n°2
Education prioritaire et accueil des élèves fragiles
Enseignements public et privé

Table des matières

Présentation	4
Sylvain Dzimira	
Préambule	14
Entretien avec Alain Bourgarel	14
Introduction	22
La politique d'éducation prioritaire en France : une histoire et un devenir controversés	22
Jean-Yves Rochex	
L'accueil des enfants des milieux populaires dans l'enseignement catholique. Une réalité méconnue appelée à se développer	27
Sylvie Da Costa	
Académie de Créteil. Enseignements public et privé	31
L'éducation prioritaire de la refondation à l'école de la confiance dans l'académie de Créteil	31
Alain Pothet	
L'accueil de tous, avec une attention particulière aux plus fragiles	35
Blandine Schmit	
Pratiques pédagogiques et conditions de travail	40
L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire n'est pas de moins bonne qualité en éducation prioritaire !	40
Roland Goigoux	
Maintenir l'ordre dans un collège populaire classé ZEP.	46
Lorenzo Barrault-Stella	
Témoignages	51
Entretiens avec des adhérents Sgen.....	51
Entretien avec Patricia Caillot, chef d'établissement coordinateur de Sainte Louise (75019)..	56
L'Ecole peut-elle sauver la démocratie ?	63
Entretien avec Marie Duru-Bellat	63
Pour ne pas conclure	73
Marc Douaire	
Enjeux de la politique d'éducation prioritaire	73
Escamotage de l'éducation prioritaire	78
Evaluation de la refondation de l'éducation prioritaire	80
Hors thème	84
Pour une école de la confiance réciproque	84
Nathalie Roekens	
La relation pédagogique : une affaire de dons ?	91
Sylvain Dzimira	

Présentation

Sylvain Dzimira

Notre République ne se montre à la hauteur de ses ambitions que si elle porte une attention particulière aux plus défavorisés de ses filles et de ses fils, que si elle leur promet que leur naissance ne décidera pas de leur existence, et que si elle tient cette promesse d'égalité et de justice, certes brandies davantage comme des symboles que comme des concepts bien définis. Combien de déçus, même parmi ceux qui s'en sont plutôt bien sortis, par cette promesse non tenue pour un trop grand nombre d'entre-nous, encore ? Une déception à la hauteur de leur exigence, de notre exigence.

Le propre d'un militant attaché à cet idéal républicain, c'est de ne pas se résigner, c'est de lutter, de s'engager pour que se réalise cette promesse. Mais que faire ? Aller à la racine : l'éducation. Et cesser de croire que pour être en République, il suffit que l'Ecole tienne le même discours à tous les enfants.... Car, à l'évidence, ils ne le reçoivent pas de la même manière, en raison notamment de leurs inégales dispositions, socialement construites, à bien se tenir en classe, à parler, à écouter, à lire, à écrire, à faire leurs devoirs *comme il faut*, c'est-à-dire comme l'attend une Institution qui ne veut pas voir ces inégalités, longtemps et encore aveuglée par une idéologie méritocratique selon laquelle qui veut s'en sortir le peut par son seul travail. Mais pour réussir, le travail exigé des élèves, bien qu'identique pour tous, n'est pas tout à fait le même pour chacun. Faire ses devoirs seul dans sa chambre quand ses parents cadres supérieurs lisent *Le Monde* et habitent le cœur de Paris, à proximité de lieux culturels régulièrement visités, ou les faire avec ses frères et sœurs dans la cuisine quand son père ouvrier et sa mère, au foyer, ne maîtrisent pas le Français et habitent dans les grands ensembles de la banlieue parisienne, ce n'est pas tout à fait la même chose, ce n'est pas tout à fait le même travail, ni les mêmes efforts à fournir pour « réussir »¹. Est-il bien nécessaire de rappeler ces évidences ? Peut-être, car nous n'en finissons pas de nous mentir à nous-mêmes quand nous pensons que l'Ecole garantit malgré tout une égalité des chances qui ouvre une juste compétition censée récompenser le mérite de chacun. Mais ce que ces évidences impliquent s'impose peut-être encore plus difficilement que ces évidences elles-mêmes aux épris d'égalité que nous sommes : l'égalité des chances réclame une inégalité de traitement. L'Ecole de la République ne peut pas être la même pour tous, au nom de l'égalité qu'elle chérit, sauf à renforcer les inégalités qu'elle dit combattre. Pour ces enfants qui vivent dans ces quartiers « difficiles », où il est en effet plus difficile de réussir scolairement, davantage de moyens doivent être mobilisés, et sans doute faut-il aussi les mobiliser autrement, en s'interrogeant sur les pédagogies mises en œuvre, en formant de manière spécifique ceux qui y enseignent, en concevant autrement les rapports avec les parents, en construisant des partenariats avec des institutions ou des associations ailleurs ignorées (services sociaux, clubs sportifs etc.), en dotant les quartiers dans lesquels ils grandissent de services culturels dignes de ce nom etc.

¹ A ce sujet, la lecture de l'ouvrage coordonné par Bernard Lahire, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Le seuil, 2019, est instructive.

C'est tout le sens de l'Education prioritaire telle que ses pionniers l'ont imaginée dans les années 60 en France. Cette idée ne pouvait pas émerger de ceux qui tiennent le haut du pavé de l'Institution, confortés par leur propre réussite scolaire dans leur croyance en leur mérite, plus ou moins illusoire (nous venons d'en choquer certains qui seront tombés par hasard sur ce numéro...). Ils s'y sont d'ailleurs massivement opposés, comme certains s'y opposent encore aujourd'hui.

Entretien avec Alain Bourgarel

L'Education prioritaire a été portée par des militants qui avaient la République chevillée au corps, forcément. Quel exemple pour tous ceux qui sont tentés de baisser les bras ! Voilà des militants qui sont parvenus à déplacer la montagne qu'est l'Education nationale ! Des militants cédétistes. L'un d'entre eux, et non des moindres, est Alain Bourgarel. L'Education prioritaire (EP) est le combat de sa vie. Nous ne pouvions pas consacrer un numéro sur l'EP sans lui demander de nous témoigner de son combat, marqué par trois étapes : pédagogique, syndicale et politique. Son expérience dans une cité d'urgence de Villeneuve la Garenne en 1961, puis dans une école similaire du Port de Gennevilliers a été déterminante. Ces enfants étaient manifestement comme les autres, quand certains naturalisaient quasiment leurs différences. Comme les autres dans leurs potentialités, simplement autrement activées du fait des contextes dans lesquels ils vivaient. De « nouvelles formes de travail » ont été expérimentées. Encore fallait-il convaincre qu'au-delà de ces initiatives locales qui commençaient à essaimer, une politique pouvait être conduite qui fasse de l'éducation une priorité dans ces territoires, à l'image des *Educational Priority Areas* (EPA) anglaises qu'Alain Bourgarel découvrit au cours de l'année scolaire 1968/69. Puis vint le moment syndical. Militant cédétiste de la première heure¹, Alain Bourgarel est parvenu avec d'autres, malgré quelques résistances, à faire passer cette idée de Zone d'Education Prioritaire (dénomination directement dérivée des EPA anglaises). Plutôt bien accueillie au niveau interprofessionnel dès 1964, elle est adoptée par la CFDT au Congrès de 1970, puis par le *Sgen* en 1972. Entre temps, en 1971, Alain Bourgarel s'était vu confier le secrétariat de la commission pédagogique du *Sgen*, une fonction qu'il quitta en 1975 pour retourner enseigner dans les écoles du Port de Gennevilliers. En 1976 commence l'étape politique. Membre du Parti socialiste depuis 1972, soit un an après le Congrès d'Epinais à l'issue duquel Alain Savary cède sa place de premier Secrétaire du PS à François Mitterrand, il s'efforce de convaincre de la pertinence des ZEP dans les instances socialistes où il est question d'éducation. S'il rencontre des résistances du côté de Louis Mexandeau, il trouve un soutien du côté de Jacques Delors et de Christian Join-Lambert rencontrés dans le cadre du groupe Démocratie et université. Les ZEP figurent dans le plan socialiste pour l'Education nationale en 1978 puis dans le programme socialiste. Le 4 juin 1981, le Ministre de l'Education nationale Alain Savary, qu'Alain Bourgarel n'aura rencontré qu'une fois en 1982, transmettait par télex aux inspecteurs d'académie la nouvelle de la création des ZEP, sans qu'on sache trop ce qu'il fallait y mettre : elles étaient à inventer. Elles

¹ La CFTC est devenue CFDT en 1964, ses adhérents ayant majoritairement fait le choix de la déconfectionnalisation, i.e. de l'abandon de la référence à la doctrine sociale de l'Eglise, lors du Congrès extraordinaire des 6 et 7 novembre.

seront associées à la politique de la ville, ses promoteurs considérant que les territoires et non les seuls établissements sont les destinataires de l'Education prioritaire. Entre 1961, date de la nomination d'Alain Bourgarel dans une école d'une cité d'Urgence de Villeneuve la Garenne et 1981, date de la création des ZEP, se sont écoulés vingt ans. Vingt ans de batailles pédagogiques, auxquels viennent s'ajouter des luttes syndicales puis politiques. Mais c'est bien le combat de toute une vie : après avoir été l'un des initiateurs de la création en 1990 de l'Observatoire des Zones Prioritaires¹, Alain Bourgarel participe encore aujourd'hui à son conseil d'Administration.

L'Education prioritaire dans l'enseignement public et l'accueil des plus fragiles dans l'enseignement privé catholique sous contrat

Depuis 1981, les ZEP ont connu bien des vicissitudes. Dans un article très synthétique, Jean-Yves Rochex nous dresse une histoire de l'Education prioritaire en France, écrite à la lumière des objectifs donnés à ce dispositif par les Gouvernements successifs. L'EP a d'abord été conçue à la fois comme le moyen de compenser des inégalités et de démocratiser le système éducatif dans son ensemble. Ensuite l'EP est devenue un « simple » outil pour lutter contre les exclusions par la transmission des compétences et des savoirs minimums censés garantir l'employabilité des plus exposés à une précarité et un chômage devenus massifs. Puis « on » a fait de l'EP l'instrument de la promotion des élèves méritants des milieux populaires. En 2014 la Refondation de l'EP renoue avec sa visée compensatrice et transformatrice initiale, en privilégiant néanmoins un pilotage national accompagné par des chercheurs aux initiatives locales. Enfin, si depuis 2017 un renforcement des moyens s'est opéré par le dédoublement des classes de CP et de CE1, une nouvelle politique semble se dessiner du fait de l'orientation des moyens vers les territoires (ruraux et de montagne notamment) sur la base de contrats d'objectifs passés entre les recteurs et les établissements. Jean Yves Rochex y voit deux risques : celui de la dissolution de la question sociale posée par l'EP dans la diversité territoriale et à terme la remise en cause de l'unité du service public d'éducation. Finalement, il en vient à se demander si ces presque 40 ans d'histoire de l'EP ne sont pas portés par « une conception individualisante du social selon laquelle il n'existerait que des individus et des volontés individuelles » qui fait peu de cas de tous les travaux sociologiques qui interrogent fortement les vertus méritocratiques de l'Ecole.

On le sait, les établissements catholiques d'enseignement sous contrat avec l'Etat ne sont pas associés à la politique d'Education prioritaire. Elle est donc très largement méconnue du personnel enseignant et non enseignant qui y travaille. Nous espérons que ce numéro leur permettra de la découvrir. Mais l'enseignement catholique se réduit-il pour autant à des établissements pour « gosses de riches » comme on le voit écrit bien souvent ? Qu'on y retrouve, en moyenne, une part moins importante de CSP- que dans les établissements publics, on le sait : « 20 points de % » d'écart précise Sylvie Da Costa. Cela tient notamment aux frais d'inscription qui couvrent les coûts occasionnés par son « caractère propre » et l'entretien des bâtiments (les enseignants, agents publics, étant rémunérés par l'Etat) qui limitent

¹ <http://www.ozp.fr/>

fortement l'accès de ces établissements aux familles les moins aisées. Mais l'enseignement catholique se désintéresse-t-il pour autant des enfants des milieux populaires ? Non, loin s'en faut. Si ce numéro pouvait aussi permettre aux collègues du public de mieux appréhender cette réalité, et donc aux adhérents des syndicats des deux Fédérations, *Fep* et *Sgen*, de mieux connaître leurs univers professionnels respectifs, nous aurons atteint notre objectif. Sylvie Da Costa nous rappelle ainsi que dès le XVI^{ème} siècle, des congrégations religieuses ont pris en charge l'éducation des plus pauvres, en vivant au milieu d'eux. C'est dans cette « longue tradition de l'enseignement catholique dont l'accueil des plus fragiles est l'un des piliers fondateurs » que se situait déjà le précédent Secrétaire général de l'enseignement catholique, Pascal Balmand, quand il décida de poser la question de la mixité scolaire dans l'enseignement catholique. C'est encore dans cette tradition que se situe l'actuel Secrétaire général Philippe Delorme qui affirme son souci « de ce que l'enseignement catholique peut apporter aux familles fragiles, en termes de mixité sociale et scolaire ». Et de fait, des expériences ont été menées dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire, à Marseille, Lille et Toulouse. Des établissements ont souhaité rejoindre le dispositif « secteur multi-collèges » lancé par la ministre Najat Vallaud-Belkacem. Par ailleurs, de son côté, l'enseignement catholique a développé ses propres dispositifs. Ainsi, « dans le cadre du Plan en faveur de la réussite scolaire, plus de 1300 emplois (...) ont été affectés à des établissements, en fonction de projets permettant de favoriser la mixité sociale et scolaire ». Enfin, en 2017 est lancé le dispositif EMER (Etablissements à Moyens Educatifs Renforcés) qui oriente des moyens rectoraux vers des établissements présentant notamment une forte mixité sociale.

Focus sur l'Académie et le Diocèse de Créteil

Voilà pour les grandes orientations nationales. Mais qu'en est-il au plan local ? Dans l'enseignement public, cela se passe à l'échelle rectorale ; dans l'enseignement catholique, aux échelles rectorales et diocésaines, principalement. Nous avons voulu savoir comment ces orientations nationales pouvaient se décliner dans le Rectorat et le diocèse de Créteil. Alain Pothet pour l'enseignement public et Blandine Schmit pour l'enseignement privé catholique sous contrat ont accepté de nous éclairer. L'Académie de Créteil compte 134 Réseaux d'Education Prioritaire dans lesquels sont scolarisés plus de 170 000 élèves. On comprend que la rectrice de cette Académie, Béatrice Gilles, ait fait de la lutte contre les inégalités socio-scolaires son objectif prioritaire. La stratégie académique se décline en quatre axes : 1) observer les enseignants (relativement peu expérimentés et assez jeunes) dans leur pratiques quotidiennes et ordinaires et les mettre en relations afin de créer un communauté professionnelle ; 2) sur la base de ces observations, identifier les besoins de formation, tout en favorisant les « pédagogies de la réussite », c'est-à-dire celles reposant sur la coopération, la collaboration, l'explicitation et la compréhension ; 3) renforcer le pilotage pédagogique des réseaux en veillant à la cohérence des décisions et des actions de l'ensemble des acteurs des réseaux : enseignants, partenaires des établissements et familles (une recherche-action action a ainsi été conduite avec sept réseaux, qui a permis des « déplacements professionnels importants ») ; 4) et enfin, évaluer les actions mises en œuvre pour saisir les dynamiques locales et comprendre les conditions de la réussite des élèves. Alain

Pothet conclut en soulignant les « transformations professionnelles » qu'a pu générer le dédoublement des classes de CP et de CE1, au bénéfice des élèves les plus scolairement fragiles.

Si l'on comprend aisément qu'Alain Pothet situe le sens de son action dans le cadre de l'ambition fixée par la rectrice de l'Académie de Créteil, on ne sera pas surpris non plus que Blandine Schmit souligne que l'Évangile est « la source et la référence constante des projets éducatifs » des établissements catholiques et qu'elle inscrive son action dans le cadre du statut de l'Enseignement catholique¹ qui pose que « l'école catholique est une école pour tous [et qu'] elle porte une attention particulière à toutes les formes de pauvretés ». Le projet éducatif du diocèse de Créteil précise qu'« il s'agit de (...) de porter une attention particulière aux plus fragiles ». Dans les Lettres de missions que reçoivent les chefs d'établissements diocésains qu'elle accompagne, il leur est signifié qu'ils doivent « travailler (...) à l'accueil de tous (...) dans la durée [en portant une] attention privilégiée aux élèves fragiles et aux élèves en situation de handicap ». Cela se concrétise dans des actions très individualisées : PPRE (programme personnalisée de réussite éducative), PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé), PAI (projet d'Accueil individualisé). Il y en a dans tous les établissements. On pourrait-être tenté d'y voir la conception individualisante du social que dénonce J.-Y. Rochex et qu'il voit sous-jacente aux orientations récentes données à l'Éducation prioritaire. Mais ce serait sans doute se méprendre. Car au fond, ce sont moins les individus qui sont visés que les personnes, conformément à la « conception intégrale de la personne » que l'Église défend. Qu'est-ce à dire ? On le comprend à la lecture de l'extrait suivant du projet éducatif du diocèse de Créteil qui mentionne que « les établissements s'efforcent d'accompagner chaque jeune comme une personne unique en devenir, d'espérer en lui par une pédagogie de l'encouragement qui lui permette de découvrir son propre chemin, *sans le réduire à ses résultats scolaires ou à ses actes* » (nous soulignons). Un élève n'est ni seulement ni d'abord un élève. C'est une personne. C'est également cette vision de l'élève qui est mobilisée dans les sept dispositifs ULIS (Unité Localisée pour L'Inclusion Scolaire) que compte le diocèse, qui accueillent des enfants en situation de handicap (présentant par exemple des troubles autistiques). Le groupe scolaire de la Fondation d'Auteuil Poullart des Places (situé à Orly et à Thiais) est particulièrement mis en lumière pour son accueil des plus fragiles. Blandine Schmit reconnaît bien volontiers que les frais d'inscription peuvent limiter l'accueil des enfants les moins favorisés. Mais, précise-t-elle, et c'est peu connu, des caisses d'entraide permettent aux familles rencontrant des difficultés de voir ces frais partiellement voire totalement pris en charge. Enfin, elle souligne que les fragilités et les pauvretés sont aujourd'hui multiples et qu'elles ne se limitent pas à leur dimension économique.

¹ <https://enseignement-catholique.fr/statut-enseignement-catholique-old/>

Pédagogies et conditions de travail

Interrogeons maintenant l'éducation prioritaire en entrant par la double porte des pédagogies mises en œuvre et des conditions de travail des enseignants. Le dispositif est-il aussi peu efficace que le Cnesco le prétend dans son rapport de 2016¹ ? Le jugement est sévère. L'EP aurait institué une discrimination non pas positive², mais négative, c'est-à-dire défavorable aux élèves qu'elle était censée soutenir. Selon les auteurs du rapport, l'EP « pourrait avoir créé des inégalités de traitement en défaveur des élèves défavorisés », serait responsable de la dégradation du niveau des élèves et proposerait un enseignement de moindre qualité que dans les établissements hors EP... Vraiment ? On peut en douter. C'est du moins c'est que Roland Goigoux conclut des travaux qu'il a menés concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire à partir d'une étude comparative très fine des pratiques pédagogiques d'enseignants expérimentés et des progrès de leurs élèves en EP et hors EP. Quelles sont ses principales observations ? Dans le vaste échantillon qu'il a retenu, il n'observe pas de différence significative en EP et hors EP, qu'il s'agisse du climat de classe et de l'engagement des élèves, du temps de travail des élèves ou encore des méthodes d'enseignement de la lecture ou de l'écriture. Pour ce qui est des performances et du progrès des élèves, il observe qu'au CP les écarts de performances, défavorables aux élèves de l'EP, se réduisent en cours d'année. En revanche, ils se creusent en CE1 pour retrouver en fin de CE1 leur niveau de début de CP. Des études statistiques complémentaires lui permettent de conclure que « les enseignants de l'éducation prioritaire ne sont ni plus, ni moins efficaces que leurs collègues ». Il souligne néanmoins l'importance d'attirer en EP des enseignants expérimentés et de les inciter à y rester.

En mettant à jour que dans les établissements qu'il a visités, le climat des classes de CP et de CE1 est identique en EP et hors EP, Roland Goigoux nous informe que les conditions de travail de ces enseignants ne pâtissent pas d'une ambiance de classe particulièrement dégradée, ce que montre un certain nombre d'études menées au collège. En matière de conditions de travail comme de performances des élèves, sans doute faut-il éviter les généralisations hâtives. Mais qu'en est-il justement du maintien de l'ordre dans les collèges classés ZEP ? A partir d'une étude ethnographique réalisée au sein d'un collège Zep de Strasbourg, Lorenzo Barrault-Stella conclut que le maintien de l'ordre « relève d'un subtil dosage entre trois types de pratiques, de manière variable selon les enseignants et les situations : la surveillance et l'usage de sanctions, essentiellement négatives ; une individualisation du suivi des élèves ; et des diverses formes de délégation aux

¹ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnesco.pdf

² La notion de discrimination positive est souvent mobilisée pour justifier la politique d'Education prioritaire. Discriminer positivement consiste, selon la formule consacrée que conteste A. Bourgarel, à « donner plus à ceux qui ont moins ». La notion a été popularisée dans les années 80 en France. On lui a trouvé une assise théorique dans les principes de justice de Rawls, dont la *Théorie de la justice* a été traduite en France en 1987, et notamment dans son principe de différence, selon lequel les inégalités sont justes quand elles améliorent le sort des plus défavorisés. Pour une critique de Rawls, nous nous permettons de renvoyer à notre article « Une critique de la théorie de la justice de John Rawls », paru dans *La Revue du MAUSS semestrielle* n°12, "Plus réel que le réel, le symbolisme", MAUSS/La Découverte, 1998. Une version en ligne est accessible ici : <https://urlz.fr/eUKF>

parents comme au groupe de pairs ». Des pratiques que l'on retrouverait sans doute dans les établissements hors EP¹.

Témoignages

Suivent l'exposé de ces travaux de chercheurs et d'universitaires, des témoignages du terrain. Des collègues du *Sgen* - Flavien Tréby, certifié, enseignant dans un collège Rep+ ; et Sandrine Gachon, professeur des Ecoles, enseignant dans un établissement Rep - nous rendent compte de ce qu'ils vivent. Ces témoignages ont été publiés une première fois dans le numéro 50 de la revue des syndicats *Sgen* d'Île de France de décembre 2019. Nous remercions son rédacteur en chef Philippe Antoine de nous avoir autorisés à les reproduire. Nous y voyons le début d'une belle coopération entre l'*Iréa* et tous les syndicats *Sgen*². Flavien Tréby compare ses conditions de travail dans un collège REP+ et dans un collège hors EP où il enseigne également : contrairement aux idées reçues, il les dit meilleures dans le premier, en raison notamment de la qualité du travail en équipe (soulignée également par Sandrine Gachon) et des petits effectifs en classe (20-21 élèves). Néanmoins, tout n'est pas simple, comme le suivi pédagogique des élèves les plus en difficulté en raison notamment de leur absentéisme, qui nécessitent d'autres accompagnements, comme celui opéré par les assistantes sociales. Les collègues soulignent encore la nécessité d'une plus grande coopération avec les partenaires, d'un meilleur entretien des locaux, d'équipements informatiques plus performants. Si le CP et le CE1 à 12 est salué, la valorisation des parcours en termes indemnitaire ou de progression de carrière s'avère encore insuffisante au regard du nombre importants de contractuels. Une valorisation des salaires est attendue, notamment en début de carrière : ici aussi, il serait temps de « donner plus à ceux qui ont moins » conclut Ch. Hugel, aux enseignants comme aux Assistant d'Education (AED) qui ne bénéficient pas de « prime REP ».

Du côté de l'enseignement privé, nous sommes allés rencontrer Patricia Caillot, chef d'établissement du groupe scolaire (Ecole, collège, lycée) Sainte-Louise dans le 19^{ème} Arrondissement de Paris. C'est un établissement sous contrat d'association avec l'Etat et sous tutelle diocésaine³. Sa population (900 élèves) reflète plus ou moins la sociologie du quartier et présente donc une certaine mixité scolaire, néanmoins un peu moins forte que celle d'un établissement qu'elle a précédemment dirigé dans le 18^{ème} Arrondissement (Saint Louis). Pour Patricia Caillot, travailler dans ce type d'établissement relève d'un engagement, en cohérence avec ses convictions les plus profondes. Comme les collègues du public,

¹ C'est peut-être le moment de faire part d'une petite frustration : pour que le tableau soit plus complet, nous aurions aimé présenter des travaux similaires, menés dans des établissements catholiques d'enseignement marqués par une forte mixité sociale et/ou mettant un accent particulier sur l'accueil des publics fragiles. Nous n'en avons pas trouvés. C'est peut-être aussi l'occasion de lancer un appel : s'ils existent, nous sommes preneurs !

² Nous en profitons pour lancer un appel. Le prochain numéro de *La revue de l'IREA* est prévu pour la rentrée universitaire 2021/2022. Il portera sur l'innovation pédagogique dans le supérieur. Que les syndicats des deux fédérations n'hésitent pas à se mettre en rapport avec nous s'ils ont déjà recueilli des témoignages sur ce sujet ou si des collègues ont publié sur cette question.

Contact : [larevuedelirea\[at\]gmail.com](mailto:larevuedelirea[at]gmail.com)

³ Les établissements privés catholiques sous contrat peuvent être sous tutelle diocésaine ou congréganistes (comme le sont les établissements lassaliens ou marianistes).

elle souligne la bonne qualité des relations entre les enseignants. Le *turn-over* y est d'ailleurs très faible. L'accueil de tous fait l'objet d'une attention particulière, ainsi que l'individualisation de l'accompagnement des plus fragiles. On y retrouve les dispositifs présentés précédemment par Blandine Schmit : PAP, PAE, PPRE ; une cinquantaine d'élèves en bénéficient. Il n'y a pas de dispositif ULIS. Mais, l'établissement emploie à mi-temps une psychologue, rémunérée sur son budget OGEC¹. Quand nous lui demandons si à ses yeux l'enseignement catholique en fait suffisamment pour l'accueil des plus fragiles, elle nous répond qu'il est « en route ». Nous espérons qu'il poursuivra le chemin... Nous savons d'expérience que cela dépend fortement des choix opérés par les chefs d'établissement et parfois de leur capacité à résister à la demande des parents qui ne se montrent pas tous favorables à une plus grande mixité sociale. Que ces chefs d'établissement sachent que sur ce terrain-là ils peuvent compter sur le soutien des militants CFDT !

Entretien avec Marie Duru-Bellat

Car les enjeux ne sont pas minces. Manifester une attention particulière au plus fragiles, aux territoires sinistrés et néanmoins bien vivants de notre République² n'est pas une option : il en va de l'avenir de notre République écrivions-nous au début de cette présentation. Mais l'école peut-elle sauver notre démocratie ?³ C'est justement la question à laquelle répond l'ouvrage de François Dubet et de Marie Duru-Bellat qui nous a accordé un long échange téléphonique⁴. Qu'elle en soit ici chaleureusement remerciée. Telle qu'elle existe, il n'est pas évident que l'Ecole puisse sauver notre démocratie, écrivent en substance les auteurs. Car non seulement elle reproduit les inégalités qu'elle croit combattre - Bourdieu et Passeron l'ont fort bien montré il y a des années⁵ -, mais elle les amplifie ! Sans compter les inégalités de genre qu'elle reproduit par abstention, c'est-à-dire en refusant de les voir et donc de les corriger⁶. L'Education prioritaire peut-elle contribuer à sauver notre démocratie ? Sans doute, répond Marie Duru-Bellat. Mais l'enjeu est tel qu'il faut éviter tout dogmatisme et commencer par évaluer ce qui se fait. Education prioritaire, dispositifs plus individualisés en direction des plus fragiles dans les établissements hors EP : tout est bon qui permette de réduire les inégalités. Sans

¹ Chaque établissement privé sous contrat est géré par un OGEC (Organisme de Gestion des Etablissements Catholiques) qui a le statut d'association Loi 1901. L'OGEC emploie le personnel qui n'est pas rémunéré par le rectorat (chef d'établissement, personnel d'encadrement, personnel administratif et technique, personnel médical (infirmier, médecin très rarement), psychologue parfois, et dans de rares cas, certains enseignants pour mener des projets pédagogiques particuliers. Ce personnel de droit privé forme avec le personnel enseignant, de droit public (les enseignants sont des agents publics), une communauté de travail reconnue juridiquement : ils sont tous électeurs du CSE et y sont également éligibles.

² B. Falaize, *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'Ecole : réussir au-delà des préjugés*, la Découverte, 2018

³ Nous n'ignorons pas les différences qui peuvent exister entre République et démocratie. Mais ce n'est pas le moment d'aborder ce vaste sujet. Ce sont ici deux signifiants qui renvoient au fond aux mêmes valeurs.

⁴ F. Dubet, M. Duru-Bellat, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Le Seuil, 2019

⁵ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, les Editions de minuit, 1964.

⁶ M. Duru-Bellat, « L'école sexiste par abstention ? Production / reproduction des stéréotypes sexués : quelle responsabilité de l'école mixte ? », in *Femmes Hommes. Penser l'égalité*, 157-64. Paris, La Documentation française, 2012

doute, souligne-t-elle encore, faut-il aussi cesser de tout miser sur l'égalité des chances et sur la compétition de tous contre tous qu'elle organise (et que nous pouvons interroger), et s'attacher aussi à l'égalité des résultats, à la transmission d'un socle minimum de connaissances et de compétences pour tous. Or on en est loin : combien d'élèves ne maîtrisent pas la lecture en entrant au 6^{ème} ? Ce que l'on retient encore de l'ouvrage et de l'entretien est que s'il ne faut pas faire porter à l'Ecole la responsabilité de toutes les insuffisances de notre démocratie, il ne faut pas non plus voir en elle le remède à tous ses maux. La bataille se joue aussi, précisent les auteurs, sur le terrain de l'emploi et de la démocratisation de l'accès aux responsabilités politiques.

Pour ne pas conclure : la position de l'OZP

Notre parcours se termine par trois articles très synthétiques du Président de L'Observatoire des Zones Prioritaire (OZP), Marc Douaire¹. En quelques pages, 40 années de politiques d'éducation prioritaire sont retracées, rythmées par des impulsions, des abandons, des relances et des discontinuités, les mesures ciblant tantôt des territoires, tantôt des établissements, tantôt des individus. Si bien qu'on en vient à se demander de quel dispositif il est question quand on fait le procès de l'éducation prioritaire ? Si échec il y a, n'est-il pas d'abord celui d'une institution dont les orientations changent au fil de la nomination des Ministres² sans que les mesures prises par celui qui l'a précédé ne soient évaluées sérieusement, quand elles le sont. Sur un sujet aussi crucial que celui de la lutte contre les inégalités, qui minent véritablement notre République, est-ce bien sérieux ? Marc Douaire poursuit en révélant « l'escamotage » en cours de l'éducation prioritaire : la suppression envisagée des Rep et leur substitution programmée par des Contrats locaux d'accompagnement passés entre les établissements et le rectorat sonne le glas d'une politique territorialisée au profit d'une politique d'établissement qui instituera une concurrence entre chacun, conformément à l'idéologie libérale sous-tendue par le projet, précise-t-il. Dans sa dernière contribution, il est question de « la seule enquête d'évaluation des effets de la refondation de l'éducation prioritaire conduite à partir d'une enquête collaborative permettant de donner la parole aux acteurs du terrain des réseaux ». Articulée autour des six axes du [référentiel pour l'Education prioritaire](#)³, l'enquête a été lancée par l'OZP elle-même. Ses résultats ont été publiés en mai 2020⁴. Marc Douaire en présente ici les principaux enjeux, précise les leviers identifiés pour réussir une véritable refondation de l'éducation prioritaire, ainsi que les questions qui restent à creuser.

¹ Ancien secrétaire national du *Sgen*, membre du bureau de l'Irea, Marc Douaire intervient ici en tant que Président de l'OZP.

² Dix-sept ministres de l'Education nationale se sont succédé entre 1981, date de la création de la politique d'Education prioritaire, et 2017 ; soit, en moyenne, environ 1 tous les 2 ans...

³ 1) Garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun. 2) Conforter une école bienveillante et exigeante, 3) Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire. 4) Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative, 5) Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels, 6) Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

⁴ <http://ozp.fr/spip.php?article25668>

Hors thème

Enfin, ce numéro se termine par une rubrique « hors thème », bien que les articles qui la composent ne soient pas totalement sans rapport, notamment le premier. Nathalie Roekens aborde la question de la formation des enseignants et plaide pour l'intégration d'une dimension psychologique et psychanalytique dans leur formation initiale et continue, qui leur permette d'appréhender les élèves comme des sujets, véritablement producteurs d'eux-mêmes. Une démarche dont l'un des enjeux est, souligne-t-elle en citant Jacques Lévine, « d'accueillir sans gâcher ses chances, l'enfant qui n'a pas la silhouette du bon élève type »¹. Ses dernières lignes ne laisseront pas indifférents tous ceux qui sont attachés à l'Education prioritaire ou à l'attention des élèves les plus fragiles : « Si l'école veut relever le défi de ne laisser personne en chemin, elle doit, dans la formation initiale et continue des enseignants, intégrer la dimension relationnelle du métier, sa dimension intersubjective. Car l'essentiel se joue là, dans la relation. De la qualité, de la vérité de celle-ci, de la confiance qui s'instaure entre l'enfant et l'adulte dépend l'engagement du jeune dans son projet de formation et plus largement dans son projet de vie ». De liens ... c'est justement ce dont il est question dans l'article de Sylvain Dzimira, qui s'essaye à une compréhension de la relation pédagogique dans le cadre du paradigme du don.

¹ J. Levine, *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, 2003.

Préambule

Entretien avec Alain Bourgarel¹

Sylvain Dzimira : *Vous avez pu distinguer trois étapes dans votre combat pour la création des ZEP : pédagogique, syndicale, puis politique. La première commence en 1961 avec votre nomination dans une école d'une cité d'urgence de Villeneuve la Garenne, créée en 1954. Une cité composée de familles françaises, nombreuses, insolvables et considérées comme asociales. A sa fermeture, vous dressiez un constat effarant : un quart des élèves étaient sortis avec le certificat d'études ; la moitié sans rien à 14 ans (âge de la majorité scolaire) ; un quart sans savoir lire ou avec d'énormes difficultés. Alors que vous auriez pu vouloir changer d'horizon, vous avez souhaité, avec vos collègues, être nommés dans une école similaire dans le port de Gennevilliers, « afin de poursuivre et d'approfondir l'expérimentation de nouvelles formes de travail »². Me trompé-je en voyant une forme de militantisme dans votre choix de poursuivre votre travail avec les mêmes élèves ? Si vous le concédez, d'où provient cette « âme de militant » ? Quelle part pensez-vous que la cohésion de l'équipe pédagogique a joué dans votre décision de poursuivre avec le même public ? Enfin en quoi consistaient ces « nouvelles formes de travail » que vous expérimentiez ?*

Engagement pédagogique

Alain Bourgarel : Mes parents étaient militants. Mais il ne s'agit pas « d'âme de militant », seulement de constat d'injustices, donc d'action pour la justice. Pour l'importance des équipes, c'est en effet essentiel. Je n'ai jamais rien fait d'utile seul. Il y a eu quelques traversées du désert, mais ce fut rare. Les « nouvelles formes de travail » ont été établies dans cette école de cité d'urgence en 1964 à Villeneuve-la-Garenne. Nous les avons présentées lors d'une conférence de presse tenue à l'école où est logée l'Ircam aujourd'hui (à côté du Centre Pompidou), de façon à être au centre de Paris. Aucun journaliste n'est venu, sauf la rédaction de la revue *Interéducation*. Ces revendications, au nombre de 4, étaient banales : classes de 15 élèves maxi, enseignants titulaires et avec formation seulement, majorité des élèves répartis dans les écoles avoisinantes par autobus et recherche pédagogique associée pour comprendre l'absence de réussite scolaire. Sur le coup, aucun écho, aucun effet. Mais cela fut ressorti utilement lors de la grève de 3 semaines au Port de Gennevilliers en novembre 1966 comme conditions de reprise du travail. Acceptées et appliquées, sauf la recherche.

S.D. : *A Villeneuve, puis à Gennevilliers, vous avez tissé des relations avec des collègues travaillant dans des écoles similaires. Pourquoi avez-vous cherché à*

¹ Pour préparer notre entretien, nous avons envoyé nos questions à Alain Bourgarel. Il y a finalement répondu par écrit.

² Ce témoignage complète celui paru dans l'article « L'aventure des ZEP », in *La modernisation silencieuse des services publics*, L'Harmattan, 2006, sur lequel nous nous sommes appuyés.

constituer un tel réseau ? Comment vous y êtes-vous pris pour le constituer ? Quelle forme a-t-il eu ? Une association formelle, informelle ? Combien de personnes en faisaient partie ? De quelles régions provenaient-elles ? Comment a-t-il évolué ? Comment échangez-vous ? A quelle fréquence vous voyiez-vous ?

A.B. : J'étais convaincu que le mur à abattre était « l'Unité de l'Education nationale ». En effet, parler d'adaptation à une situation particulière était immoral, scandaleux. D'ailleurs, suite à la publication du premier article sur les ZEP, en avril 1969, ce fut l'argument unique et définitif de la FEN d'une part, de la Paroisse universitaire (les enseignants catholiques) d'autre part. Et en juillet 1981, cela revint sur le tapis. Tous, sauf le *Sgen* et l'*Afef* (profs de français), reprirent ce thème, même l'Ecole moderne (Freinet)...

Il fallait donc sortir de notre isolement. Le repérage de situations semblables fut très difficile, il n'y avait pas internet et ces lieux de misère n'étaient pas l'objet de recherches ou de reportages largement diffusés. Finalement, un petit réseau s'est mis en place : 2 voyages pour rien à l'école du Polygone de Strasbourg et à Lille-sud, mais voyages utiles à l'école de Ginestous à Toulouse, dans le quartier de la Géraudière à Nantes et à l'école des Cormorans à Caen. Un micro-réseau de 4 zones s'est donc constitué. Nous sommes aussi allés à Noisy-le-Grand voir Joseph Wresinski (fondateur d'ATD), mais il nous a mal reçus, ce fut donc sans suite, les collègues en revenant furieux.

Cette ébauche de réseau national n'a pas eu de suite au-delà de la rentrée scolaire 1966 car s'ouvraient alors les écoles du Port de Gennevilliers et ce fut l'unique priorité.

S.D. : *Vous avez été très tôt convaincus que la réussite de ces élèves passait par des changements institutionnels que votre hiérarchie ne voulait pas entendre. Qui était cette hiérarchie ? Quelles propositions lui faisiez-vous ? Pourquoi selon vous ne souhaitait-elle pas les entendre ?*

A.B. : Au Port, en 1966, la hiérarchie directe, l'IEN, était clairement et publiquement raciste. C'était le problème quotidien. Je devrais plutôt dire violemment raciste. Puisqu'il s'agissait de population sauvage, il fallait des enseignants grands et forts. Simple. Mais c'est là une anecdote.

La hiérarchie supérieure, républicaine et intelligente comprenait très bien la situation. C'est elle qui, justement, nous a dit en quelque sorte : « Vous réclamez des conditions de travail que seule l'Enfance inadaptée offre dans notre système scolaire. Comme vous le savez, il existe, depuis décembre 1965, des handicapés sociaux. Considérons donc vos élèves comme des HS ».

Handicapés ? Certes pas. Ayant des retards scolaires pour une partie, oui. Mais surtout, outre ce HS déplaisant, il ne s'agit pas de handicaps individuels, mais d'un lieu de vie handicapant. C'est là qu'il fallait de la persuasion car il était inconcevable qu'un enfant HS un jour devienne ordinaire le lendemain s'il était scolarisé dans une école ordinaire. Même la hiérarchie bienveillante ne comprenait pas. Notre affaire de transport par autobus pour les élèves qui n'avaient pas de retard scolaire heurtait¹.

¹ Un transport de bus était demandé par les enseignants pour scolariser, avec l'accord des parents, les enfants qui le pouvaient dans d'autres écoles que celles du Port de Gennevilliers où se concentraient des enfants de milieux défavorisés, tous étrangers. Ce « *busing* » avait pour objectif de sortir ces enfants du « ghetto racial et social » dans lequel ils vivaient, et ainsi de le « briser », nous précise A. Bourgarel.

Pourtant, ensuite, cela a fonctionné durant 20 années avec 12 écoles ordinaires de 4 communes.

S.D. : *En 1967, vous dites avoir eu connaissance d'un rapport publié par les Britanniques faisant état de structures d'éducation prioritaire répondant à des besoins spécifiques à un territoire. Par qui précisément était produit ce rapport ? Comment en avez-vous eu connaissance ?*

A.B. : Ce fut en décembre 1968. Dans le contrat obtenu par la grève de novembre 1966, nous avons prévu que tout le personnel du Port de Gennevilliers aurait, chacun à son tour, une année de formation pour devenir enseignant spécialisé HS (sic). L'année scolaire 68-69, ce fut mon tour, j'étais donc en formation à Suresnes. J'étais lecteur de « Liaisons sociales » et je vis qu'un Anglais allait venir au Centre International de l'enfance, au château de Longchamp à Paris, pour présenter les EPA (les ZEP) qui se mettaient en place en Angleterre et au Pays de Galles. Comme c'était un mercredi matin et qu'à ce moment j'avais un cours donné par une prof très ouverte sur le monde, madame Waysand, je lui proposais d'y aller et d'en rendre compte la semaine suivante.

J'y suis donc allé et y ai trouvé la solution à notre problème de HS. Les EPA anglaises ne s'occupaient pas des individus mais de territoires où des individus vivaient mal. C'était la présentation du Rapport de madame Plowden. Les EPA n'en constituaient qu'une petite part mais c'est ce que j'en rapportais. Il faut dire qu'en Angleterre il n'y a pas de « mur de l'Unité de l'Education nationale ».

Passage compliqué ensuite : les autres enseignants de cette formation ne trouvent aucun intérêt à cette idée de ZEP. Plus dur, l'équipe pédagogique du Port aussi. Je propose un article « Pour ou contre les ZEP » dans la revue *Interéducation* sous l'étiquette IPeM, c'est-à-dire les enseignants freinetistes d'Ile-de-France, l'article est accepté, mais les adhérents et responsables restent indifférents.

Aux vacances de Pâques 1969, ma femme et moi, partons à Londres, à *Curzon street*, retrouver l'orateur du château de Longchamp, ravis de discuter des EPA et nous donnant des détails pratiques. Il faut dire que les quartiers EPA de Londres étaient bien pires que nos cités de banlieue parisienne. Nous abordons la recherche pédagogique, sur laquelle s'appuyait madame Plowden : il nous organise un rendez-vous à l'université d'Uxbridge pour le lendemain.

Le campus d'Uxbridge est désert ce jour-là. Pas un chat. Sans doute était-ce un jour férié auquel notre interlocuteur de l'administration de l'éducation n'avait pas pensé. Nous avons une place réservée sur le bateau... il n'y eut pas de suite, hélas.

S.D. : *Vous avez donc emprunté le sigle ZEP à ces structures. « Il ne nous restait plus qu'à le faire partager et le développer » avez-vous pu dire. Qui était ce « nous » ? Pourriez-vous me présenter quelques-unes des personnes constitutives de ce « nous » ?*

A.B. : En 1969 et 1970, c'est un peu le désert sur le sujet. Mais j'étais au *Sgen* et il y avait ébullition. Ces années ont été fort bien décrites dans le livre de Madeleine Singer « Histoire du SGEN 1937 – 1970 » (PUL). J'étais ami de Jacques Georges qui menait la vie dure au secrétaire général de l'époque. Ce dernier était contre les ZEP alors que Jacques Georges connaissait les écoles du Port et estimait juste cette revendication. En 1970, le congrès de la CFDT à Nantes approuvait, non le sigle ZEP, mais l'idée d'adaptation des services publics aux situations locales. Je n'ai plus

mes archives, je ne peux retrouver les textes. Le voyage à Nantes avec trois camarades de Gennevilliers fut bénéfique. L'année suivante, le secrétaire de la commission pédagogique du *Sgen*, Claude Pinoteau, me demandait de le remplacer. Le « nous » devait donc devenir le *Sgen*.

Engagement syndical

S.D. : *Vient alors la deuxième étape, syndicale. La CFDT en 1970 puis le Sgen en 1972 ont repris à leurs comptes cette idée de ZEP. C'est donc vous (avec d'autres ? Qui ?) qui avez convaincu la Confédération puis le Sgen de la pertinence de ce dispositif. Avez-vous frappé à d'autres portes syndicales ? Si oui lesquelles ? Qui a refusé vos propositions ? Pourquoi ? Pourquoi la CFDT ? Comment êtes-vous parvenu(s) à faire porter ce dispositif par ce syndicat ? Pourquoi la Confédération d'abord puis le Sgen ensuite ? Qui étaient vos interlocuteurs ? On aurait pu penser que le cheminement aurait pu se faire du syndicat vers la Confédération. Pourquoi en a-t-il été autrement ? Quel est votre parcours militant à la CFDT ?*

A.B. : La CFDT avant le *Sgen* ? Parce que mon syndicat n'en voulait pas, sauf une minorité, surtout des profs de collèges et des profs d'écoles normales. Et parce que j'étais représentant de l'Union Locale CFDT à la Bourse du travail de Gennevilliers et membre de l'Union Départementale à partir de 1964, j'y avais présenté l'idée. Là elle était bienvenue, puis au niveau régional de l'interprofessionnel. Cela n'allait pas de soi, il fallait expliquer. Je me souviens d'un congrès de l'UD où, parlant de « maternelles » un camarade m'interrompt parce qu'il pensait que je défendais une assurance-vie ou une caisse de retraites. Il a fallu aussi expliquer que la « discrimination positive » américaine était basée sur les groupes d'individus et pas sur les zones d'habitat. Ça faisait réfléchir des militants syndicaux de toutes branches, donc ils appréciaient. La richesse d'un syndicat c'est la section d'entreprise mais à la condition de travailler avec l'interprofessionnel. Sinon, on retourne aux corporations, avant le 7 juin 1791 ! Les militants du *Sgen* ou de la *Fep* qui ne mettent jamais les pieds dans les structures interprofessionnelles ne voient le monde que d'un seul un œil.

Entré au *Sgen*, il fallait convaincre les sections du premier degré, de l'enseignement technique et du supérieur ainsi que le secrétaire général. La section du second degré était pour. Cela était paradoxal car, jusque-là, il s'agissait d'une application dans le premier degré et, éventuellement, dans le second degré. Une journée de travail à l'Institut supérieur du travail, à Sceaux, eut lieu pour en débattre... sans conclusion. Seul un changement de majorité au congrès national pouvait modifier la donne. Cela eut lieu à Reims en 1972.

Dès lors, le « nous » fut le *Sgen*, la section du supérieur fut acquise et celle de l'enseignement technique s'abstint. Le premier degré persévéra dans son opposition. Curieusement, quand je laissais ma place en 1975, ce fut l'inverse et la bagarre pour les ZEP fut menée par le Premier degré, surtout avec une excellente petite revue syndicale, *Chantiers*, qui permit enfin de créer un lien entre un grand nombre de territoires qui, plus tard, deviendront ZEP. La diffusion du concept de ZEP dans les écoles de toutes les académies est d'abord due à ces camarades convaincus de la nécessité de créer des ZEP si l'on avait le mot de justice dans nos discours syndicaux.

Pas de tentatives vers d'autres syndicats.

Engagement politique

S.D. : *Enfin, vient la période politique, à partir de 1976. Le parti socialiste, par l'intermédiaire de l'un de ses organismes appelé « Démocratie et Université » a repris la proposition. Pourriez-vous nous présenter cet organisme ? Qui était à sa tête ?*

A.B. : Ah ! Le PS ! J'y suis resté 43 ans et ai démissionné quand Hollande, fin 2015, a reconduit l'état d'urgence. Je ne regrette pas. La suite a montré qu'il fallait le faire.

Revenons aux années 1970. Il y avait deux lieux de débats sur l'éducation associés au PS. Celui dirigé par Mexandeau avait publié des textes pour s'opposer à l'idée de ZEP. Bon. L'autre, celui de Delors, voulait en savoir plus. J'ai donc reçu une invitation pour aller expliquer de quoi il s'agissait, un soir, rue du Louvre. C'était froid et réfléchi. Je ne savais pas quoi en penser en partant. Quelques temps après, j'ai reçu une demande de Christian Join-Lambert de visiter les écoles du Port. Nous y avons passé un long moment et nous sommes devenus amis. Jean-Louis Piednoir, que j'avais connu au bureau national du *Sgen* a fait de même. Ces deux membres de Démocratie et Université ont donc connu l'école où j'étais revenu enseigner après le passage au SGEN. La suite a montré que ce fut utile.

En 1978, pour le PS, il fallait choisir, ZEP ou non. Le parti choisit l'objectif ZEP, en quelques mots, surtout pas plus, dans son Plan pour l'Education nationale. Ouf ! Mais, au fait, c'est quoi ? On ne sait rien : premier degré seulement ? Collèges et lycées aussi ? Pour les DOM-TOM seulement ? Avec des programmes spéciaux ? Avec des enseignants spéciaux ? Nul ne le savait. Le PS a cité leur existence dans son Projet, c'est tout.

S.D. : *Néanmoins, vous dîtes que vous avez eu du mal à vous faire entendre au PS. Comment expliquez-vous cette résistance du PS ? De qui venait-elle ?*

A.B. : La résistance à l'idée de ZEP a toujours existé et au moins jusqu'à 2015 ; après je ne sais pas. Il y a des camarades convaincus que c'est immoral, ou dangereux, ou inefficace... ou tout cela ensemble. Normal. Sauf quand il s'agit de la responsable des ZEP au ministère (avec un ministre PS) ou de la rédaction du journal socialiste national (malgré la position officielle du parti). L'école de la République doit être celle des méritants ! Que les autres aillent au diable. Et puis, il faut de la main-d'œuvre bon marché. Ces mots ont l'air exagérés et, certes, ils ne sont pas prononcés, mais c'est bien cela, au PS parfois aussi. Votre question pourrait faire l'objet d'une recherche en psycho-sociologie : pourquoi des gens qui se pensent de gauche sont mal à l'aise avec l'éducation prioritaire ?

S.D. : *Avez-vous pris votre carte au PS ? Si oui, quel a été votre parcours de militant au PS ?*

A.B. : Je suis devenu adhérent suite à la création de l'Union de la Gauche PS-PC-RG et Programme commun : il y avait un espoir. Avant, j'étais sympathisant PSU depuis le lycée.

S.D. : *Les ZEP figuraient dans le plan socialiste pour l'Education nationale en 1978, puis dans le programme socialiste. Le 4 juin 1981, Le Ministre Alain Savary*

transmettait par télex aux inspecteurs d'académie la nouvelle de la création des ZEP. Le 30 juin Pierre Mauroy, dans un discours au Congrès des instituteurs et institutrices de Maternelle qui se tenait à Lille, associait le dispositif à la politique de la ville. Quelles relations aviez-vous avec les responsables du PS et en particulier avec Alain Savary ? Comment ces relations se sont construites ?

A.B. : Je n'ai vu qu'une fois Alain Savary, au CRDP de Lille, en 1982, dans une sorte de placard à balais. Il était avec Jean-Louis Piednoir et m'a dit : « Alors, c'est vous qui travaillez dans la première ZEP de France ? » J'ai dû répondre : « Non, là où je travaille on partage les élèves, dans les ZEP, on doit les garder tous dans de meilleures conditions. » C'était l'heure de déjeuner, il a remis sa casquette de marin. Je reste admiratif de celui qui est « le père » de l'éducation prioritaire.

S.D. : *Combien de temps a duré votre engagement pour la défense des ZEP ? Quelle forme a-t-il pris ? Quelle forme prend-il encore aujourd'hui ?*

A.B. : La durée de mon engagement pour la défense des ZEP ? De décembre 1968 à décembre 2020...Aujourd'hui, il prend la forme d'une participation au site de l'OZP, l'Observatoire des Zones Prioritaires que Christian Join-Lambert et moi avons créé en mai 1990. Je participe aussi, mais de loin, au travail mené par Lydie Heurdier pour que les archives des ZEP soient conservées dans les Archives départementales, suite à l'accord qu'elle a construit avec Jean-Yves Rochex entre le *Men*, les Archives Nationales et l'OZP. Il faut aussi ajouter le soutien à la refondation de 2014 dirigée par Marc Bablet que je considère comme la conscience de l'EP.

Mesures territorialisées versus mesures individualisées ?

S.D. : *Enfin, dans les années 60 existait un dispositif hérité de 1905 appelé Adaptation et Intégration Scolaire (AIS) a l'attention de l'enfance qualifiée d'inadaptée. Il constituait déjà une dérogation à la norme égalitaire. Mais sa logique, individuelle, vous semblait inadaptée en raison du caractère territorial des problèmes que vous rencontriez. Ces deux logiques vous semblent-elles concurrentes ou complémentaires ?*

A.B. : C'est curieux que l'on finisse par cette question : elle aurait pu être la première.

Quand je menais des formations d'enseignants en école normale ou IUFM, je commençais justement par 1905, date où la réalité de la fameuse Unité de l'Education nationale s'était brisée. On avait rendu les armes devant la réalité : certains enfants ne pouvaient suivre les programmes nationaux et l'obligation scolaire était impossible pour eux sans s'adapter. Mais c'était compliqué.

On a donc créé des classes pour enfants déficients mentaux, puis aveugles et sourds, enfin pour les handicapés moteurs avant la seconde guerre mondiale. Je résume.

En 1965, on crée l'option « handicapés sociaux » parmi les catégories de spécialisation du métier d'instituteur. De quoi s'agit-il ? De ceux « qui ne bénéficient pas des meilleures conditions d'éducation dans leur famille ». Bon. Qui en bénéficie ? 100 % des enfants ? 0 % ? Sur quels critères définit-on les HS ? Pas de réponse, sauf que le programme de formation commence par « cause de la séparation de la famille ».

Je ne reviens pas sur l'analyse individuelle, expliquée plus haut. Non seulement il s'agit d'enfants pris individuellement mais encore hors de leur famille.

Explication directe donnée par le directeur de l'Enfance inadaptée, monsieur Auba, que j'étais allé voir en 1966, rue Lord Byron à Paris : « Il n'y a plus d'orphelins de guerre, il n'y a presque plus de tuberculeux et progressivement les internats pour enfants et adolescents se sont remplis de cas sociaux. Or ceux-ci sont bien plus difficiles à enseigner que les précédents. Les directeurs d'internats veulent donc les mêmes conditions de travail que l'Enfance Inadaptée (EI). Cette option y répond.

Nos élèves de la cité d'urgence de Villeneuve-la-Garenne comme ceux des cités de transit du Port de Gennevilliers étaient bien dans leur famille et n'avaient pas de handicaps personnels. Ceux du Ginestous ou ceux des Cormorans non plus.

Madame Waysand et ses collègues de Suresnes-Nanterre durent tenter des synthèses impossibles entre ces catégories d'enfants et d'enseignants. La création des ZEP permit de résoudre cette contradiction.

***S.D.** : Poursuivons sur la dernière question, si vous le voulez bien, « qui aurait pu être la première ». Il semblerait que l'actuel Ministre veuille la peau des REP au profit d'actions plus individualisées. Pour lui, les dispositifs sont visiblement concurrents. Si j'ai bien compris votre réponse, les ZEP et les dispositifs individualisés (EI) de l'époque n'étaient ni complémentaires ni concurrents, mais simplement très différents, au point que la question ne se pose pas vraiment en termes de complémentarité ou de concurrence. C'est bien cela ? Des éléments de notre échange rendent bien compte de votre souci de ne pas stigmatiser les enfants pris isolément, considérant que ce sont des enfants comme les autres, qui évoluent simplement dans des environnements spécifiques, économiquement (plus que socialement ?) défavorisés. De ce point de vue, ce ne sont pas des actions individualisées qui font sens, mais des actions territorialisées.*

A.B. : Oui, l'actuel ministre (Blanquer mais aussi Elimas) transforme lentement l'éducation prioritaire (EP). Il semble que la nature même de l'EP ne soit plus reconnue. Il faut dire que la FSU, entre autres, la transforme de façon continue en dispositif d'adaptation de l'Education nationale aux milieux populaires, brouillant ainsi les concepts et provoquant des revendications locales multiples et absurdes.

Il n'y a pas de concurrence entre, d'une part, une action nécessaire sur des zones, en nombre limité, et une action nécessaire sur des catégories d'élèves porteurs de handicaps.

Là où il faut être précis, c'est à propos des enfants de familles extrêmement pauvres ne vivant pas dans des territoires prioritaires. Car on retrouve chez eux souvent de semblables problèmes sociaux et pédagogiques à résoudre comme en REP. Il n'y a pas de handicaps mais il y a des effets sur la scolarité et, plus généralement, le développement.

Deux réponses existent : l'une est mise en œuvre depuis 2006, ce sont les PRE, Programmes de Réussite Educative. J'observe celui de Gennevilliers depuis sa création et son utilité est grande. L'autre réponse est un ensemble de mesures, peu mises en œuvre voire oubliées, selon les recommandations du Rapport Delahaye « Grande pauvreté et réussite scolaire » en 2015.

On ne peut défendre l'EP sans, aussitôt, tenir à appliquer ces recommandations et les PRE. Ajoutons à cela une adaptation générale du système scolaire à la prise en compte des réalités socioculturelles de tous les enfants, sans privilégier les plus favorisés. On aurait là un joli paquet-cadeau pour notre république.

A.B. : Quitte à être plus long, ajoutons un mot sur la formule « Donner le plus à ceux qui ont le moins ». Ces mots sont à la fois éclairants parce que simples mais je les ai toujours détestés car ils supposent qu'on donne, au lieu d'appliquer un droit, à des gens définis négativement. J'ai souligné ce fait souvent, dont une fois à Strasbourg à François Dubet (que j'apprécie beaucoup) à côté de qui j'intervenais devant une assemblée du SGEN-Alsace. Il m'assura de ne plus employer la formule, mais je l'ai retrouvée ensuite dans de nouveaux écrits de sa main. Cette formule est pratique mais dangereuse !

Introduction

La politique d'éducation prioritaire en France : une histoire et un devenir controversés*

Jean-Yves Rochex

On insiste souvent sur l'instabilité et la discontinuité dont, en France, la politique d'Éducation prioritaire (EP) a fait l'objet aux niveaux central, ministériel, et déconcentrés, discontinuité ayant rendu nécessaire de « relancer » ou « refonder » à plusieurs reprises cette politique, le nombre de zones et la proportion d'élèves et d'établissements concernés s'accroissant de 390 ZEP scolarisant de 8 à 10 % des écoliers et collégiens en 1984-85 à plus de 1000 réseaux scolarisant plus de 20 % des écoliers et collégiens dans les années 2000 et encore aujourd'hui, au point qu'il a paru en 2005 nécessaire de créer, au sein de l'EP, une catégorie spécifique (RAR, puis ECLAIR, puis REP+) pour désigner les quelques 350 collèges et les écoles de leur secteur dans lesquels les indicateurs sociaux et scolaires sont les plus défavorables. On insiste moins sur le fait que s'affirment et se contredisent, d'une phase à l'autre, en France comme dans d'autres pays comparables, des approches et conceptions différentes de cette politique, évolutions et contradictions masquées en France par une certaine continuité réglementaire et terminologique. On a pu néanmoins mettre en évidence que se succédaient et s'entremêlaient, de manière différente dans différents pays, différents « âges », « modèles » ou « conceptions » de l'EP, fondés plus ou moins explicitement sur des références théoriques, des principes de justice, des idéologies et des objectifs politiques différents, voire en tout ou partie contradictoires (Rochex, 2010).

L'éducation prioritaire d'une conception à l'autre

Lors d'un premier âge de la politique d'EP, l'objectif visait à démocratiser l'ensemble du système éducatif en combinant une approche compensatoire de renforcement sélectif de l'action en territoires défavorisés avec la rénovation de l'ensemble du système pour lutter contre l'inégalité sociale. Il s'agissait alors de « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » et, pour cela, de « subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire » (circulaire du 01/07/1981). Ce premier âge de l'EP combine alors une approche compensatoire – qui est néanmoins interrogée et critiquée par la sociologie critique en ce qu'elle risque d'ignorer ou minorer la part prise par l'organisation, le fonctionnement et les

* Ce texte reprend de larges extraits de l'article « L'éducation prioritaire en France... et ailleurs : éléments d'analyse pour une histoire qui reste à faire » (*Administration & Éducation*, n° 164, 2019, p. 11-16) et d'une interview donnée à *Mediapart* le 25/11/2020.

pratiques des systèmes éducatifs dans la production de l'inégalité (Bernstein, 1971 ; Isambert-Jamati, 1973) – et une visée transformatrice qui voit dans l'EP l'espoir et la possibilité de constituer « un laboratoire du changement social en éducation » (CRESAS, 1985).

L'aggravation et la concentration des phénomènes de chômage, de pauvreté et de précarité, l'accroissement de la ségrégation urbaine et sociale vont voir se superposer et, pour une part, se substituer à cette logique de démocratisation et de lutte contre l'inégalité, une logique de lutte contre « l'exclusion » et les phénomènes qui lui sont liés (absentéisme, décrochage, violence en milieu scolaire...), dominée par la problématique des compétences et du socle minimum de savoirs et de compétences permettant d'améliorer le sort des « vaincus de la compétition scolaire » (selon l'expression de Dubet [2004]) et de préserver ainsi la cohésion sociale¹. Ce deuxième âge de l'EP voit les liens de celle-ci se renforcer avec la Politique de la Ville, au risque que les objectifs premiers d'amélioration de la réussite scolaire des élèves les plus défavorisés s'estompent derrière les préoccupations de « gestion sociale des quartiers ». La méta-catégorie d'« élèves à risques » (d'exclusion, de décrochage, de violence...) va alors faciliter le glissement du ciblage initial sur des « zones et des milieux sociaux » vers un ciblage sur des populations, ou plutôt des individus, l'objectif de lutte contre l'exclusion se couplant alors avec – voire s'effaçant derrière – celui de permettre à chacun de donner la pleine mesure de ses « talents », « mérites » ou « excellence propre » (Thélot, 2004). Un troisième âge de l'EP voit alors s'affirmer l'objectif de maximiser les chances de réussite de chacun et de promouvoir les élèves « talentueux » et « méritants » des milieux populaires, quitte à devoir pour cela les « exfiltrer » de leur milieu et des écoles et établissements de leur quartier. Lors de ces deuxième et troisième âges, se surajoute à la logique d'innovation précédente une prolifération de nombreux programmes et dispositifs (établissements « sensibles », plans « violence », classes-relais pour lutter contre le décrochage, internats « d'excellence » pour les uns ou « de réinsertion » pour les autres...) visant plus à traiter les symptômes de l'inégalité et de l'injustice scolaires qu'à s'attaquer aux processus complexes qui les produisent, et qui concernent massivement les élèves et établissements de l'EP, même s'ils ne sont pas systématiquement liés à celle-ci.

Ces trois approches conduisent à orienter l'EP vers des cibles différentes : l'ensemble des élèves scolarisés dans les écoles et établissements qui concentrent les difficultés, les élèves les plus en difficulté scolaire et sociale ou bien les élèves considérés dans la diversité de leurs caractéristiques individuelles, voire naturelles. Surtout, elles ne relèvent pas des mêmes conceptions de la justice ni des mêmes objectifs, implicites ou explicites : elles privilégient respectivement la lutte contre les inégalités, la garantie d'un minimum, ou le développement maximal des potentialités de chaque individu et la promotion des élèves « méritants ». D'une période et d'un objectif à l'autre, la visée politique de démocratisation et de lutte contre les inégalités est de moins en moins affirmée, et s'opère un recul de la référence aux travaux et aux questionnements de la sociologie critique au profit d'approches individualisantes

¹. Cette problématique est très fortement portée par les organismes supra-nationaux tels la Commission européenne ou l'OCDE. Elle s'exprime ouvertement dans le titre d'un des ouvrages issus d'un programme financé par l'OCDE : *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (Rychen & Salganik, 2003).

ancrées soit dans une psychologie individualiste, soit dans la théorie du capital humain (Rochex, 2010), sans que l'on sache très bien comment elles sont appropriées et reconfigurées par les acteurs dans les projets de zone ou de réseau, et dans l'ordinaire des classes et des établissements.

Un tournant est pris en 2014 avec la Refondation de l'EP, visant à renouer avec l'approche compensatoire-transformatrice du premier âge de l'EP, et à tirer profit des travaux de recherche (désormais plus nombreux et plus documentés) et des rapports des IG s'efforçant d'élucider les raisons du bilan décevant de l'EP et de dessiner des orientations pour œuvrer au quotidien à la démocratisation, tout en mettant en évidence qu'innovation est bien loin de toujours rimer avec démocratisation. Rompant avec une conception de l'EP comme devant reposer pour l'essentiel sur l'initiative locale et les projets des acteurs et des équipes, sans pour autant se vouloir prescriptive, et prenant appui sur des travaux de recherche, la Refondation propose – pour la première fois depuis la création de cette politique – un travail d'instrumentation de la réflexion et de l'action des enseignants et divers protagonistes de l'EP, sous la double forme d'un document d'orientation intitulé *Référentiel pour l'éducation prioritaire* et d'un dispositif de formation de formateurs spécifique, pluriannuel et piloté depuis le Ministère, l'un et l'autre fondés sur la nécessité d'enseigner plus explicitement, de traquer les pédagogies implicites ou invisibles, de promouvoir les dispositifs et modes de travail pédagogiques que l'on peut aujourd'hui penser comme les plus propices aux apprentissages et à la réussite scolaire des élèves de milieux populaires.

Des orientations récentes qui tournent le dos aux objectifs et principes de l'EP

Le Ministère issu du changement politique de 2017 ne poursuivra pas sur cette lancée. Sans pour autant afficher des orientations claires pour l'EP, les mesures mises en œuvre depuis lors conjuguent un renforcement des moyens (dédoublage des classes de CP et CE1) découplé de toute approche sociologique et une approche individualisante des conditions de la réussite scolaire (prise en charge des « besoins particuliers » des élèves, accompagnement de « chaque parcours individuel ») avec un accent très fort mis sur « les savoirs fondamentaux » et de fortes incitations à ce que les enseignants mettent en œuvre des pratiques présentées comme efficaces sur la base de travaux issus ou inspirés des neurosciences. Les questionnements de la sociologie critique sur le caractère socialement inégalitaire du système éducatif, de ses modes de fonctionnement et des pratiques de ses acteurs semblent ne plus avoir de place dans cette tacite réorientation, et la référence aux milieux populaires peut se dissoudre dans la référence à la diversité des territoires.

Ces évolutions semblent confirmées par « l'expérimentation » présentée en novembre 2020 par N. Elimas, secrétaire d'État à l'EP. Celle-ci annonce la suppression à terme des REP (seuls les REP+ continueraient à relever d'une politique nationale), et la création de contrats locaux d'accompagnement entre les établissements et les Rectorats. Ces contrats concerneront différents types de territoires, certains de ceux concernés par les REP actuels, mais aussi (surtout ?) des territoires ruraux, de montagne, etc. Ce qui n'est pas sans poser question. D'une part, toute l'histoire de l'EP montre que, dès que celle-ci s'estompe dans les priorités

nationales, elle s'efface encore plus au niveau des académies ou des départements. La mesure annoncée conduirait alors inévitablement à un tel phénomène et à réorienter tout ou partie des moyens actuellement attribués aux REP vers d'autres territoires, en particulier les territoires ruraux, tout en soumettant beaucoup plus les décisions de politiques scolaires aux élus et notables locaux. Un tel risque est d'autant plus grand que les critères de sélection des territoires et établissements concernés demeurent très flous, et qu'il est probable qu'ils seront variables d'une académie ou d'un département à l'autre et qu'ils minoreront le poids des inégalités et de la ségrégation sociales au profit d'indicateurs moins politiquement sensibles (tel que l'indice d'éloignement). C'est la question sociale en éducation elle-même qui se trouverait ainsi dissoute dans la référence à la diversité des territoires, présentés sans aucune analyse sérieuse de leurs caractéristiques sociales et culturelles, comme ayant tous besoin d'un même renforcement d'une politique éducative et d'une action pédagogique pensées comme socialement neutres. Que ces autres types de territoire que sont les territoires ruraux, les zones de montagne... aient des problèmes (d'isolement, de mobilité, d'accès à des équipements culturels, de limitation de l'orientation) et nécessitent des mesures et moyens spécifiques, sans doute, mais pourquoi pratiquer un tel amalgame avec l'EP, voire dissoudre celle-ci dans un dispositif commun, si ce n'est pour disqualifier tout raisonnement sociologique au profit d'une conception individualisante du social, selon laquelle il n'existerait que des individus et des volontés individuelles ? Plus de question sociale donc, plus d'objectif de mixité sociale et de démocratisation, tout est affaire de fluidité et de modernisation, de facilitation des initiatives et des entreprises individuelles. L'idéologie fondamentale est que tout est du ressort des individus, que « quand on veut, on peut », et que tout soutien des plus démunis relève d'une logique d'assistance qui ne justifie pas qu'on y consacre « un pognon de dingue ». Ou encore pour promouvoir – au mépris des expériences de travail en réseau – plus de concurrence, donc de ségrégation, entre établissements, et pour créer les conditions d'un pilotage de ceux-ci par les résultats, sur le modèle anglo-saxon ?

L'argument selon lequel 70 % des enfants de milieux populaires sont scolarisés hors EP, mis en avant pour sortir d'une « logique de zonage », outre qu'il disparaît bien vite sous la plume de ceux qui l'utilisent apparaît par ailleurs fallacieux et révélateur d'une méconnaissance de ce qui fonde la politique d'éducation prioritaire et/ou d'une volonté de la réorienter. C'est méconnaître que l'éducation prioritaire ne se confond pas avec la question des rapports entre école et milieux populaires, question qui concerne le système éducatif en son ensemble, mais qu'elle vise d'abord les quartiers et établissements où se concentrent inégalités et ségrégations sociales et scolaires, et dégradation de la qualité de l'offre scolaire, au point qu'y soit menacée l'unité même du service public d'éducation. C'est comme si on nous disait qu'il faudrait supprimer la politique de la Ville au nom du fait qu'une grande partie des logements HLM se situent dans des villes moyennes ou dans des quartiers qui ne relèvent pas de cette politique.

Pour conclure, il convient de rappeler que le « bilan » de la politique d'EP est loin d'être à la hauteur des espoirs qu'elle avait soulevés lors de sa fondation, et que les données statistiques montrent qu'elle n'a pas permis que se réduisent les inégalités scolaires d'origine sociale, ni les phénomènes de ségrégation et de fragmentation du système éducatif. Pour autant ce constat ne signe pas à mon sens

l'échec de l'EP ; il relève bien plutôt d'une grave insuffisance de mise en œuvre, de soutien, de cohérence et de continuité de cette politique. Mais la réforme annoncée et les attendus et présupposés sur lesquels elle se fonde tournent le dos aux objectifs et aux principes de cette politique pour leur substituer une conception socialement aseptisée des politiques éducatives et le retour à une idéologie méritocratique individualisante permettant tout au plus de promouvoir quelques « élus méritants » des milieux populaires au modèle de réussite concurrentielle des supposées élites de Sciences Po ou de l'ESSEC. Or, la méritocratie ainsi conçue est l'envers de la démocratisation, à l'école comme ailleurs.

Références bibliographiques :

BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit (en particulier le chapitre intitulé « Enseignement de compensation », traduction d'un article publié en 1970 dans la revue *New Society* et intitulé « Education cannot compensate for pedagogy »).

CRESAS. (1985). *Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires*, Paris, INRP-L'Harmattan.

DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. et ROCHEX J.Y. (dir.) (2008), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 1 Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique.

DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. et ROCHEX J.Y. (dir.) (2011), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, Lyon, ENS Éditions.

DUBET F. (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.

ISAMBERT-JAMATI V. (1978), « Les "handicaps socio-culturels" et leurs remèdes pédagogiques », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 4, 303-318.

ROCHEX J.-Y. (2016), « Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine », *Revue française de pédagogie*, n° 194, 91-108.

RYCHEN D. S. & HERSH SALGANIK L., (dir. (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers.

L'accueil des enfants des milieux populaires dans l'enseignement catholique. Une réalité méconnue appelée à se développer

Sylvie Da Costa

Parce qu'il est souvent acquis dans les débats que l'enseignement catholique s'adresse prioritairement aux familles favorisées, il est plutôt rare qu'il soit sollicité pour contribuer à une réflexion autour de la prise en compte des élèves de milieux populaires.

Et pourtant...

En septembre 2016, Pascal Balmand, alors secrétaire général de l'enseignement catholique, décide d'interroger la question des mixités sociales et scolaires au sein du réseau. Parce qu'il sait que mon parcours universitaire et professionnel auprès d'Agnès van Zanten¹, m'a amenée à observer l'enseignement catholique sans *a priori*, mais également sans complaisance, il me propose cette mission.

Cet article est donc la présentation, succincte, d'éléments qui permettent de montrer comment l'enseignement catholique répond, dans le cadre qui est le sien, à l'accueil des élèves en difficulté. Il s'appuie sur de nombreux entretiens, échanges et observations avec les différents acteurs des communautés éducatives.

Accueillir dans les textes et les orientations

En octobre 2019, Philippe Delorme nouvellement nommé au poste de secrétaire général rappelle que « *l'entre soi, n'est ni la solution ni notre vocation. Il y a là un enjeu sociétal majeur. Nous croyons que faire vivre ensemble des élèves qui ont des facilités scolaires avec des élèves qui éprouvent plus de difficultés, des jeunes d'origines sociales, culturelles ou religieuses différentes, est une chance pour chacune et chacun, qui leur permet de faire fructifier leurs talents, de découvrir leur propre chemin d'excellence et contribue ainsi à la construction d'une société plus fraternelle.* »

En insistant sur cette dimension, Philippe Delorme s'inscrit dans une longue tradition de l'enseignement catholique dont l'accueil des plus fragiles est l'un des piliers fondateurs. En effet, dès les XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles apparaissent des congrégations religieuses dont la fonction première est l'éducation. Si quelques-unes s'adressent plutôt aux élites de l'époque comme les Jésuites ou les Oratoriens, beaucoup font le choix des plus pauvres. Les Frères des écoles chrétiennes est l'une des congrégations la plus emblématique des congrégations enseignantes puisqu'à l'origine du modèle « du frère enseignant », religieux « non prêtre » dont le rôle était d'enseigner et d'éduquer les plus fragiles en vivant au milieu d'eux. Or ces congrégations qui dès leur apparition se consacrent à l'éducation, sont à l'origine de l'enseignement catholique.

Depuis, l'histoire des congrégations mais plus généralement celle de l'école catholique, a subi de fortes mutations. La loi Combes de 1904, puis la loi Debré de 1959, la baisse des vocations et les apports du Concile Vatican II notamment autour

¹ Contribution à plusieurs enquêtes sur le choix des familles, la carte scolaire, les politiques éducatives en Europe.

de la liberté religieuse et des réflexions de l'Église quant à sa place dans un monde pluriel, entraînent une transformation de l'enseignement catholique, dont la contractualisation avec l'État et le remplacement des religieux, des religieuses et des prêtres par des civils laïcs, en sont des conséquences les plus prégnantes.

Si le message d'accueil des plus fragiles reste au cœur du discours ecclésial, renforcé récemment par les encycliques du pape François, le vocabulaire employé aujourd'hui par les instances nationales de l'enseignement catholique, est plus explicite quant à la définition de cet accueil.

Cette année, lors de sa conférence de presse de rentrée, Philippe Delorme rappelle cet engagement à un moment où l'enseignement catholique s'engage dans une démarche prospective importante.

« Il s'agit de privilégier plus fortement qu'aujourd'hui le développement global de l'enseignement catholique pour répondre aux besoins éducatifs mais en tenant compte d'un maillage territorial juste, équilibré entre les secteurs en plein développement démographique et les secteurs ruraux (...). Concrètement, cela signifie que le déploiement des moyens d'enseignement dans un contexte budgétaire contraint ne doit pas se faire qu'en fonction de critères quantitatifs. Il doit se faire en tenant compte de ce que l'enseignement catholique peut apporter aux familles fragiles, notamment en termes de mixité sociale et scolaire. »

Accueillir dans la réalité quotidienne

Malgré un volontarisme au niveau national clairement énoncé, il n'en reste pas moins que la réalité statistique en termes de Professions et Catégories Socio-professionnelles montre toujours une disparité nationale entre l'enseignement public et l'enseignement catholique, avec notamment 20 points d'écart dans l'accueil des élèves issus de familles défavorisées. Même s'il ne s'agit pas de minorer ces chiffres, il est important également de souligner que dans certains territoires, enseignements public et catholique sont dans des situations assez similaires. Les forts écarts se situent principalement au centre des villes-capitales et en périphérie. L'une des raisons est liée à l'histoire urbaine des villes françaises souvent marquées par une « gentrification » de leurs centres et une paupérisation des quartiers périphériques. Or l'enseignement catholique, pour des raisons diverses, n'a pas toujours été en capacité d'accompagner cette évolution, d'où une présence insuffisante au sein des quartiers les plus en difficulté. Et lorsqu'ils y sont implantés, le risque d'attirer les familles les plus informées et/ou initiées au contexte scolaire et donc par effet domino de déstabiliser l'équilibre d'établissements publics (mais aussi privés) en proximité, n'est pas à négliger.

Enfin le coût de la scolarité (même adapté aux revenus dans certains établissements), mais plus encore celui de la restauration influent certainement sur le type de population qui fait une demande d'inscription dans les établissements privés catholiques.

Pourtant à l'échelle des territoires, et en lien avec les politiques nationales de luttés contre les inégalités scolaires, des expériences ont été possibles (et le sont encore), dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire.

À Marseille, après une première demande qui échoue en 1990, trois collèges et six écoles des quartiers nord entrent dans le dispositif ZEP en 1999. À cette époque, un grand nombre d'enfants de familles primo-arrivantes des Comores sont

accueillis dans ces établissements. Ces établissements fonctionnent alors comme un réseau, coordonné par la directrice d'une des écoles primaires, qui lui consacre un mi-temps. Ces établissements ont également la particularité d'accueillir un fort taux d'élèves de culture musulmane et l'accompagnement diocésain autour des questions culture et religion est l'une des particularités de ces établissements.

Alors que la population accueillie dans ces établissements reste la même¹, le statut REP n'a pas été reconduit lors de la refondation des ZEP et REP+ en 2016.

Dans l'académie de Lille, sept établissements privés catholiques bénéficient également d'heures dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire depuis la mise en place du dispositif Réseau Ambition Réussite. Ils font l'objet d'une contractualisation avec l'académie, renouvelée tous les trois ans.

En septembre 2019, le conseil départemental de Toulouse en partenariat avec le responsable diocésain de l'enseignement catholique, ont opté pour une régulation des forfaits de fonctionnement en fonction de la population accueillie, sous forme de Bonus/Malus.

Lors de l'expérimentation concernant la création de « secteurs multi-collèges » lancée par Najat Vallaud-Belkacem, certains collèges catholiques avaient souhaité rejoindre le dispositif.

Ces quelques exemples encore minoritaires montrent qu'à l'échelle des territoires, l'enseignement catholique peut s'associer à la politique d'éducation prioritaire, à partir du moment où la population fréquentant ses établissements remplit les mêmes critères que ceux demandés aux établissements publics des secteurs concernés. Lors de son audition par la mission parlementaire sur l'évaluation de la mixité sociale à l'école en mars 2015, Pascal Balmand avait d'ailleurs rappelé que l'enseignement catholique entendait « *prendre part aux orientations prises en matière de cohésion sociale et culturelle (...) en conformité avec son cadre législatif, comme avec la spécificité de son projet.* »

La politique d'accompagnement dans les établissements

Mais ce qui caractérise l'enseignement catholique, c'est surtout la présence importante de familles que la DEPP classe en troisième catégorie (sur quatre) c'est à dire les PCS moyennes. De nombreux établissements peuvent en effet accueillir jusqu'à 45% de catégories moyennes, reflétant de fait la population des quartiers dans lesquels ils sont implantés. S'il ne s'agit évidemment pas de confondre la scolarisation des élèves de milieux populaires et l'éducation prioritaire, il n'empêche que de nombreux établissements ruraux ou situés dans des villes moyennes, peuvent être confrontés à des publics majoritairement issus de familles défavorisées. Il existe ainsi de nombreux établissements catholiques dans lesquels l'accueil de tous est au centre des préoccupations quotidiennes des équipes éducatives, dans la pratique pédagogique et dans la relation aux familles, établissements souvent ignorés dans le débat public très largement tourné vers les grandes institutions catholiques de centre-ville.

C'est pour cette raison qu'en interne, depuis 2008, dans le cadre du Plan en faveur de la réussite éducative, plus de 1300 emplois (pris sur la répartition intra-

¹ G. Audren, F. Lorecerie, « À Marseille: une école polarisée mais diverse », École catholique : école publique ?, *Revue Projet*, 2013/2 (N° 333), pp 42-51

académique des moyens alloués à l'enseignement catholique) ont été affectés à des établissements, en fonction de projets permettant de favoriser la mixité sociale et scolaire. Il s'agit principalement de l'accueil d'élèves allophones, de mineurs non accompagnés, d'ouvertures de filières ou d'établissements dans des quartiers périphériques, d'élèves porteurs de handicaps, et d'ouverture de dispositifs spécifiques de scolarisation (ULIS, SEGPA).

Enfin en septembre 2017, le dispositif EMER (Établissements à Moyens Éducatifs Renforcés), propre à l'enseignement catholique, a été lancé. Il a permis d'affecter cinquante emplois (pris également sur la répartition intra-académique des moyens alloués à l'enseignement catholique), pour une durée de trois ans à des collèges et lycées professionnels repérés en fonction de quatre critères parmi lesquels le pourcentage de CSP défavorisés, le pourcentage d'élèves en retard scolaire et la valeur ajoutée de l'établissement pour conduire les élèves à obtenir le diplôme national du brevet ou le baccalauréat. Après une évaluation des projets menés au sein de ces établissements, il a été décidé de reconduire, pour trois années, les heures octroyées afin de donner le temps aux équipes éducatives d'asseoir les projets mis en place et de rendre pérennes les actions pédagogiques et éducatives initiées. L'évaluation a été pensée pour permettre aux équipes de formaliser des objectifs, de rendre compte des questionnements, de pointer les réussites et les obstacles ainsi que les résultats non-attendus.

Ces établissements, qu'il s'agisse de ceux soutenus par les dispositifs particuliers que nous venons de présenter, mais également de ceux, qui, sans être autant ségrégués, font le choix de scolariser les enfants de leurs quartiers populaires, ont en commun de privilégier dans leurs projets les axes suivants :

- un suivi plus individualisé (scolaire et éducatif) des élèves ;
- l'amélioration du climat scolaire et de la cohésion entre élèves, entre adultes et entre élèves et adultes en favorisant la concertation et la coopération ;
- le travail d'explicitation des attendus de l'école auprès des familles ;
- enfin, l'ouverture sur l'extérieur par le biais de la culture notamment.

Conclusion

Si des efforts restent encore à faire, beaucoup d'établissements répondent déjà aux attentes scolaires des familles défavorisées qui font le choix de l'enseignement catholique, à un moment ou tout au long de la scolarité de leurs enfants. Rappelons en effet que le passage d'une école à l'autre est toujours très fréquent et que ce passage ne concerne pas seulement les bons élèves. En effet, parce qu'ils considèrent que l'accueil des plus fragiles n'est pas une option mais bien l'un des fondements de la doctrine chrétienne et de leurs projets fondateurs, ces établissements accompagnent au quotidien et depuis longtemps, dans le cadre et les contraintes structurelles qui sont les leurs, de nombreux élèves en difficulté sociale et scolaire.

Académie de Créteil. Enseignements public et privé

L'éducation prioritaire de la refondation à l'école de la confiance dans l'académie de Créteil

Alain Pothet

Cette politique ambitieuse qui doit permettre à l'école de lutter contre les discriminations sociales de réussite scolaire s'exprime pleinement dans les territoires de l'académie de Créteil. En effet, avec 134 réseaux d'éducation prioritaire¹, Créteil est depuis 2015 « l'actionnaire majoritaire » de cette politique nationale de lutte contre les inégalités socio-scolaires. Avec un département comme la Seine-Saint-Denis dont plus de 60% de ses élèves relèvent de l'éducation prioritaire, on comprendra que cet enjeu d'équité soit au cœur des politiques académiques².

Pour être prioritaire, la question des inégalités doit être une priorité partagée par tous les acteurs académiques : des services rectoraux aux directions d'écoles, de l'activité des inspecteurs aux choix pédagogiques des établissements. Inscrire l'enjeu de réussite des élèves les plus socialement défavorisés dans l'ADN académique fut une des priorités fixées par la Rectrice Béatrice Gilles lors de son arrivée dans l'académie en 2014. Auteur d'un rapport³ qui marqua une étape importante de l'éducation prioritaire, elle plaça sa refondation et la lutte contre les inégalités au cœur du « logiciel » académique. Elle demanda à chaque acteur d'incarner cette volonté en étant vigilant à chacun de leurs choix. Ce sont en effet ces micro-arbitrages répétés de tous les acteurs qui aboutissent à un système éducatif capable de réaliser une véritable « distillation sociale ». On remarque, en effet, tout au long du parcours scolaire une ségrégation progressive et continue des élèves en fonction de leur origine sociale.

Pour comprendre la complexité de cette ambition académique, il convient de décrire précisément les spécificités humaines de ce territoire éducatif. En effet, avec 64 % d'enseignants de moins de 5 ans d'ancienneté, avec 55,1% d'enseignants de moins de 35 ans en REP+ et avec 14% d'enseignants contractuels dans ces mêmes REP+, l'académie de Créteil doit accompagner vers la réussite près de 75 000 collégiens et collégiennes et plus de 170 000 élèves de l'éducation prioritaire. Se rajoute à l'équation l'extrême mobilité des personnels enseignants et d'encadrement.

Cette situation si particulière a naturellement guidé les choix de la stratégie académique vers :

¹ 36 REP+ et 98 REP

² % des collégiens en éducation prioritaire à la rentrée 2019 : 62% en Seine-Saint-Denis. 34,3% dans le Val-de-Marne et 12,8% en Seine et Marne. Source DGESCO

³ Rapport de l'inspection générale (2006) : [La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves](#). Anne Armand et Béatrice Gille.

- l'observation et le partage des pratiques quotidiennes et ordinaires pour créer une véritable communauté professionnelle et ainsi mieux répondre aux besoins de formation ;
- la création et l'animation d'un vivier de formateurs au service du développement des pédagogies de la réussite pour tous ;
- le renforcement du pilotage pédagogique des réseaux ;
- l'évaluation de nos actions afin de comprendre les conditions de la réussite.

Révéler les pratiques « invisibles » et « ordinaires » du quotidien

Une préoccupation du Centre Académique de Ressources pour l'Education Prioritaire (CAREP) fut dès sa création de mieux connaître les pratiques enseignantes. Nous voulions accéder au quotidien de la classe afin de pouvoir penser l'accompagnement des réseaux au plus près des besoins. L'observatoire des pratiques en éducation prioritaire¹ fut créé en 2015 pour explorer ce « continent » très méconnu et souvent inaccessible. Composé de différents professionnels de l'éducation mais aussi de représentants de parents, de chercheurs ou de partenaires associatifs, cet observatoire est venu questionner chaque année 10 réseaux d'éducation prioritaire sur des thématiques telles que le travail personnel des élèves, la production d'écrit ou la place de l'oral en éducation prioritaire. Des centaines de témoignages, de rencontres, de séances de classe ont levé le voile sur des impensés de notre école et sur des pratiques mal-connues ou mal-reconnues. Les différents rapports mettent en lumière ces pratiques et dressent un paysage complexe et contrasté de ce territoire éducatif. Ils pointent ses lacunes mais aussi ses richesses et son extraordinaire dynamisme.

Pour compléter cette approche pédagogique, nous avons, avec l'aide d'un sociologue du travail, collecté la parole de celles et ceux qui vivent et travaillent en éducation prioritaire. Le web-documentaire « Carnet d'inspiration² » présente ces témoignages qui nous aident à mieux comprendre les défis et les enjeux des ces écoles et collèges. Ils traduisent les craintes et les doutes mais aussi les espoirs et les réussites des jeunes, des familles et des professionnels de ces quartiers. Ils permettent de lever les malentendus et les représentations qui pèsent sur l'éducation prioritaire. Ils permettent enfin de valoriser le travail complexe des enseignants qui sont confrontés chaque jour à la difficulté scolaire.

Les pédagogies de la réussite

Incarnée par le référentiel de l'éducation prioritaire, la volonté de favoriser les pédagogies de la coopération, de la collaboration, de l'explicitation, de la compréhension a été structurante pour les actions et projets menés dans l'académie de Créteil. Ces approches questionnent les gestes professionnels et les propres représentations des acteurs sur les missions de l'école. Elles interrogent le rapport aux élèves et aux savoirs car elles placent l'apprentissage et la personnalisation au cœur du projet scolaire. Ces choix pédagogiques sont l'expression d'un véritable projet politique au service de la cohésion sociale et de la lutte contre les inégalités.

¹ <http://carep.ac-creteil.fr/spip.php?rubrique14>

² <https://www.carnetdinspiration.fr/>

Ces pédagogies furent au cœur des formations nationales proposées en 2015-2016 aux formateurs de l'éducation prioritaire afin qu'ils puissent accompagner au plus près les équipes enseignantes des réseaux. Soutenue par l'Institut français de l'éducation (Ifé et le centre Alain Savary) et l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale (ESEN), ces formations ont permis de constituer un vivier académique de formateurs essentiel pour l'accompagnement local des équipes. Identifier les besoins, favoriser le travail collaboratif, lire le réel, faire connaître le prescrit et partager les références scientifiques constituent les compétences de ces nouveaux formateurs.

Riche d'un réseau de laboratoires spécialisés dans les sciences pour l'éducation (sociologie, sciences de l'éducation, psychologie cognitive, didactiques), le territoire académique offre de nombreuses opportunités de croiser les regards des praticiens et des chercheurs. Nous avons proposé en 2016, lors d'une conférence de convergence, de confronter les questions de recherche des laboratoires cristoliens avec les questions vives des enseignants des réseaux de l'éducation prioritaire. Ceci afin de créer des synergies susceptibles de mettre la recherche au service du développement professionnel et des pratiques. Cinq appariements sont nés de ce moment de convergence sur des questions allant de la compréhension des intérêts et des limites des nouvelles technologies (tablette numérique) pour évaluer et améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves du premier degré scolarisés en REP¹, à l'évaluation d'un dispositif de formation dans le domaine de la maîtrise de la langue².

Renforcer le pilotage pédagogique des réseaux

Renforcé dans les REP+ par l'arrivée d'un inspecteur référent, le pilotage des réseaux d'éducation prioritaire est confronté à de nombreux défis tels que la continuité des apprentissages de la maternelle à la troisième, le développement du travail collaboratif au sein des équipes enseignantes ou le renforcement des liens avec les partenaires de l'école et les familles.

En association avec le CNAM et l'Ifé, nous avons proposé à sept réseaux de participer à une recherche-action afin de caractériser les relations inter-métiers au sein du groupe des acteurs du pilotage. C'est ainsi que des coordonnateurs, inspecteurs, chefs d'établissement et formateurs ont accepté d'être observés, filmés et confrontés à leurs décisions et choix. Des chercheurs et formateurs ont collecté ces données et constitué un corpus permettant de schématiser l'écologie des instances et relations au sein de chaque réseau. Chaque écosystème a livré une représentation spécifique des relations entre acteurs et a permis de mesurer l'effet de divers outils de pilotage³. Cette démarche a entraîné des déplacements professionnels importants même si elle s'est heurtée à l'extrême mobilité géographique des pilotes en éducation prioritaire dans l'académie. Si le changement d'échelle semble difficile, cette démarche a révélé l'importance de l'explicitation

¹ Laboratoire CHART (Université Paris Est Créteil)

² Laboratoire CIRCEFT-ESCOL (Université Paris 8)

³ Boussole du pilotage en éducation prioritaire (Centre Alain Savary Ifé) <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/pilotes/enquete-sur-le-pilotage-des-reseaux-deduction-prioritaire-1/soutiller/le-regard-de-lergonome/boussole>

partagée de dilemmes et de contradictions professionnels au sein des équipes de pilotage élargi.

Au niveau académique, au-delà de la pertinence des objectifs fixés, le pilotage a surtout visé la cohérence des actions menées et des décisions prises. La création, pour chaque réseau, des conditions favorables à la réussite des projets imaginés par les acteurs eux-mêmes a guidé les travaux du groupe de coordination académique.

Une ambition collective de lutte contre les inégalités : mesurer nos actions et comprendre les conditions de la réussite

Même si l'évaluation des politiques publiques est souvent complexe, il est essentiel de se donner des outils de mesure pour connaître la pertinence de ses choix et l'efficacité des actions menées. Les institutions nationales dressent un paysage assez sombre de l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire. La Cour des comptes dans son rapport d'octobre 2018¹ déplore le faible effet des 1,4 Md d'euros investis sur les résultats des élèves de l'éducation prioritaire. Le CNEC dans son rapport sur les inégalités sociales de septembre 2016 parle d'une discrimination devenue « négative »² en éducation prioritaire.

Dans l'académie de Créteil, nous avons voulu davantage comprendre les dynamiques locales que de mesurer les évolutions globales. La création d'un atlas académique de la refondation a permis de repérer les lieux de progrès. L'orientation post-troisième et post-seconde, les performances aux évaluations, les indicateurs de valeur ajoutée, les dispositifs au service de la relation avec les familles, la nature de la ressource humaine ont été autant de champs d'exploration révélant des progrès locaux. L'analyse des leviers et des conditions de réussite dans chacun de ces points de réussite devrait nous donner des pistes susceptibles d'améliorer la lutte contre les inégalités scolaires liées à l'origine sociale.

Pour conclure, les mesures de dédoublement des classes de CP et CE1 prises en 2017 sont évidemment des orientations fortes et puissantes pour stabiliser les acquis fondamentaux de nos élèves les plus scolairement fragiles. Et même si les conditions matérielles et humaines n'ont pas systématiquement conduit à une réduction du nombre d'élèves dans toutes les classes, nous avons pu observer des transformations professionnelles importantes chez la plupart des enseignants partageant la même classe. Ce pari ambitieux et cette volonté politique forte complètent parfaitement la dynamique lancée par la refondation en 2015.

La succession des crises et des urgences ne doit pas nous éloigner du défi majeur de notre système scolaire. Il convient donc de rester vigilant et attentif pour maintenir la question de l'équité scolaire au cœur des enjeux académiques.

Créteil, le 30 décembre 2020

¹ Rapport de la Cour des comptes sur l'éducation prioritaire : <https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-rapport-education-prioritaire.pdf>

² Rapport du CNEC (sept 2016) « les inégalités sociales » <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/fabrique-des-inegalites-a-lecole/education-prioritaire/>

L'accueil de tous, avec une attention particulière aux plus fragiles

Blandine Schmit

« **L'accueil de tous, avec une attention particulière aux plus fragiles** » est central dans le projet éducatif de l'Enseignement Catholique du Diocèse de Créteil qui regroupe les établissements de l'Enseignement Catholique privés associés à l'Etat par contrat du Val-de-Marne, écoles maternelles et élémentaires, collèges, lycées généraux, technologiques, professionnels, enseignement supérieur. Comme Directrice diocésaine, missionnée par l'évêque du diocèse Monseigneur Michel Santier, j'accompagne les chefs d'établissements dans leur mission et je coordonne l'ensemble des établissements de l'Enseignement catholique du département.

Nos établissements scolaires, bien qu'associés à l'Etat par contrat et contribuant au service éducatif de la Nation en proposant à tous ceux qui se tournent vers eux un projet éducatif spécifique (Statut de l'Enseignement Catholique - articles 12 et 13) ne sont pas associés jusqu'à présent au dispositif d'éducation prioritaire Rep ni Rep+. Est-ce à dire que nos établissements scolaires n'accueillent pas d'élèves en difficulté ? Loin s'en faut !... Et les acteurs de l'Enseignement catholique sont d'ailleurs régulièrement dépités par des articles de médias qui ne montrent que le visage favorisé de l'Enseignement Catholique. L'ouverture à tous de l'Enseignement Catholique, qui est un choix évangélique, « catholique » voulant dire « universel », est une réalité malheureusement pas assez connue.

Le projet éducatif de l'Enseignement catholique mis en œuvre dans le diocèse de Créteil

L'école catholique se doit d'être « attentive aux pauvres et aux faibles », c'est dans ses gènes, c'est l'Evangile, qui est la source et la référence constante des projets éducatifs de nos établissements. Le Statut de l'enseignement catholique est très clair (articles 38 et 39) : « *L'école catholique est une école pour tous. Elle porte une attention plus particulière à toutes les formes de pauvreté.*

Née du désir d'offrir à tous, surtout aux plus pauvres et aux marginaux, la possibilité d'une instruction, d'un début de travail et d'une formation humaine et chrétienne, elle doit pouvoir trouver dans le contexte des anciennes et nouvelles pauvretés cette synthèse originale de passion et d'amour éducatif, expression de l'amour du Christ pour les pauvres, les petits, pour toutes les multitudes à la recherche de la vérité. Cette attention aux pauvres, aux faibles et aux petits commande à l'école catholique, dans l'ensemble de ses composantes, une générosité effective et une inventivité pédagogique constante. »

Il est dans ma mission de Directrice Diocésaine de veiller à la mise en œuvre des orientations de l'Enseignement Catholique et plus particulièrement les orientations diocésaines dans les établissements du Val-de-Marne.

Le projet éducatif du diocèse de Créteil précise « *il s'agit de rejoindre chaque membre de la communauté éducative 'là où il en est' et de porter une attention particulière aux plus fragiles.*

Les établissements s'efforcent d'accompagner chaque jeune comme une personne unique en devenir, d'espérer en lui par une pédagogie de l'encouragement qui lui permette de découvrir son propre chemin, sans le réduire à ses résultats scolaires ou à ses actes. »

L'Enseignement catholique, dans le Val-de-Marne comme dans la France entière, a de multiples visages, avec une grande diversité d'établissements, des petits, des grands, des groupes scolaires, qui accueillent une grande diversité d'élèves, diversité culturelle, diversité sociale, diversité religieuse, dans des secteurs géographiques sociologiquement très divers. Certes, la population accueillie dans les établissements scolaires dépend du lieu d'implantation, et celle des communes autour du bois de Vincennes n'est pas la même que celle accueillie dans les secteurs d'Ivry-sur-Seine, de Choisy-le-Roi, de Cachan, Villejuif, Champigny, etc, mais les 54 établissements de l'Enseignement Catholique du Val-de-Marne accueillent des élèves fragiles, des enfants et des jeunes vulnérables. Dans la lettre de mission des chefs d'établissement diocésains, il est d'ailleurs précisé, entre autres, « *Travailler à une politique d'inscriptions et à un règlement intérieur qui incarnent la volonté de l'accueil de tous, d'une part fondé sur le droit intangible de tout homme à l'éducation, et d'autre part renforcé par la double exigence évangélique de la priorité à donner au plus faible et de la confiance à placer en tout être. Cet accueil doit se concevoir dans la durée pour la progression et l'épanouissement de l'enfant ou du jeune, par la mise en œuvre de moyens éducatifs et pédagogiques appropriés (structures, dispositifs, relais, partenariats, etc.). Il pourra par ailleurs aussi s'incarner dans une attention privilégiée aux élèves fragiles et aux élèves en situation de handicap.* »

Des enfants et des jeunes à besoins éducatifs spécifiques dans tous les établissements de l'Enseignement catholique du Val-de-Marne

Dans tous nos établissements, des projets et dispositifs sont mis en place pour accompagner des enfants et des jeunes fragiles, des élèves à besoins éducatifs spécifiques, en concertation avec les parents et en lien lorsque c'est nécessaire avec l'enseignant référent Education nationale de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) avec lequel nous travaillons en partenariat et en bonne entente.

Plus précisément, dans tous nos établissements, des PPRE (Programme Personnalisé de réussite éducative) sont mis en œuvre afin de coordonner les actions de l'équipe pédagogique pour une prise en charge personnalisée de l'élève, en identifiant ses besoins et en lui fixant des objectifs précis.

Pour les jeunes qui ont des difficultés liées à un ou plusieurs troubles des apprentissages, un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) est mis en place et permet des aménagements et adaptations pédagogiques nécessaires pour la poursuite du parcours scolaire du jeune dans les meilleures conditions. Pour ceux qui sont atteints de troubles de la santé (par exemple asthme, allergie, maladie chronique, ...) c'est un PAI (Projet d'Accueil Individualisé) que l'établissement met en œuvre pour préciser les adaptations nécessaires pour l'élève.

Pour les jeunes en situation de handicap que nous accueillons, un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) est établi pour définir les adaptations et besoins particuliers de l'enfant ou du jeune pour sa scolarité, comme par exemple l'attribution de matériel pédagogique adapté, l'accompagnement d'une tierce personne, la dispense d'un ou plusieurs enseignements. Des « équipes de suivi de scolarisation (ESS) » se réunissent régulièrement dans nos établissements, associant tous les acteurs pédagogiques et éducatifs du jeune avec l'enseignant référent de la MDPH.

Dans nos établissements nous accueillons bon nombre d'enfants et de jeunes qui ont un besoin reconnu par la MDPH d'un accompagnement par un AESH

(Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap). Pour donner un exemple concret, en 2019-2020, nous avons besoin de 103 AESH pour le suivi des élèves scolarisés dans nos établissements de l'Enseignement catholique du Val-de-Marne, élèves qui avaient une notification de la MDPH pour une aide humaine. Un AESH est employé par l'Education nationale et, la plupart du temps, est mutualisé pour accompagner plusieurs élèves. Malheureusement, nous nous heurtons régulièrement à des difficultés administratives pour obtenir ces personnels AESH auprès de nos élèves. Par exemple l'année dernière, sur les 103 AESH dont nous avons besoin dans l'ensemble des établissements de l'enseignement catholique du Val-de-Marne, il n'y en avait en janvier que 78 en poste dans nos établissements, malgré nos nombreuses actions auprès des services académiques. Ce problème, qui est un souci constant pour les chefs d'établissement qui mettent tout en œuvre pour accompagner au mieux tous les enfants que les parents nous confient, met les établissements en difficulté pour l'accueil de ces jeunes fragiles pour qui l'aide humaine par un AESH est un droit, et met donc ces jeunes en difficulté, ce que nous ne pouvons pas accepter. Il semble heureusement que pour cette année scolaire 2020-2021 la situation de l'embauche des AESH s'améliore. Fin septembre 2020, presque tous les élèves qui ont besoin et droit à une aide humaine bénéficient d'un AESH.

Des spécificités dans certains établissements

Dans le Val-de-Marne, l'Enseignement Catholique a développé par ailleurs les dispositifs ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). Nous avons pour le moment trois ULIS en école (à Saint Joseph à Cachan, à Saint Louis Blaise Pascal à Choisy le Roi, à Notre Dame à Saint Mandé), trois ULIS en collège (à Montalembert à Nogent sur Marne, à Saint Michel à Saint Mandé, à Poullart des Places de la Fondation d'Auteuil à Orly) et une ULIS en Lycée Professionnel, également à Poullart des Places de la Fondation d'Auteuil à Thiais, avec une volonté de développer encore ce réseau ; une demande est actuellement formulée pour ouvrir une ULIS au collège Jeanne d'Arc au Kremlin Bicêtre à la rentrée 2021.

Etablissement de la Fondation des « Apprentis d'Auteuil », le groupe scolaire Poullart des Places, sur Orly et Thiais, tient une place toute particulière dans le diocèse pour l'accueil des enfants et des jeunes en difficulté, avec une école, un collège, un lycée professionnel, un internat éducatif et scolaire. Pour « Apprentis d'Auteuil », qui scolarise des enfants et des jeunes dont certains accueillis en MECS (Maison d'Enfants à Caractère Social), confiés par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) et/ou le juge des enfants, il n'y a pas de fatalité en matière d'éducation. Tout jeune a des atouts, des perspectives d'avenir, quelles que soient son histoire et ses difficultés. Un jeune ne se résume pas à ses difficultés scolaires ou relationnelles. Le sport, les activités artistiques, humanitaires, les projets de tous ordres sont des vecteurs de réussite. Leviers éducatifs et pédagogiques, ils permettent au jeune d'intégrer le sens de l'effort, le respect des règles, le travail en équipe. En développant son talent, en se révélant à lui-même et aux autres, il ne s'identifie plus seulement à ses difficultés, retrouve l'estime de lui-même et, souvent, le goût des apprentissages. Au collège Poullart des Places, outre le dispositif ULIS, une classe « Tremplin » à effectif réduit, niveau 5ème/4ème, accueille des jeunes en grande difficulté scolaire. Ce projet est soutenu par le Fonds social européen, tout comme le projet « L'Escale » qui s'inscrit dans la dynamique éducative et pédagogique du groupe scolaire Poullart des Places. « L'Escale » permet de soutenir 25 élèves par

an (pendant 3 ans) dans leur scolarité grâce à un accompagnement éducatif personnalisé et renforcé. Ce soutien s'adresse aux élèves des classes de 3^e et de 1^{ère} année de CAP qui rencontrent des difficultés scolaires. Il a pour objectifs de redonner goût aux études aux jeunes concernés, de lutter contre l'absentéisme scolaire, de leur permettre de construire leur projet professionnel et soutenir l'implication de leurs parents dans leur éducation.

Le lycée professionnel Poullart des Places a également ouvert en 2012 une classe UP2A (Unité Pédagogique pour Elèves Allophones) qui accueille de jeunes étrangers qui n'ont pas encore été scolarisés en France. L'objectif est de leur faire acquérir la maîtrise des bases dans les matières principales afin qu'ils puissent intégrer une formation de type CAP l'année suivante.

Les établissements de l'Enseignement Catholique étant associés à l'Etat par contrat, ils fonctionnent avec une dotation de moyens horaires allouée par le Ministère. Pour les projets de développement de structures liées à l'accueil de la fragilité, nous pouvons bénéficier de moyens dédiés au niveau national à la « réussite pour tous », dans la cadre du « Plan en faveur de réussites ». Ce sont ces moyens spécifiques que nous sollicitons pour les ouvertures d'ULIS. Cette dotation nous a aidés également à ouvrir le nouveau lycée Saint Joseph à Villejuif à la rentrée 2019, lycée qui va se déployer en quatre ans avec un projet d'établissement qui affirme la volonté d'un accueil de tous les élèves, sans sélection sur les résultats scolaires, avec une vraie mixité sociale, qui répond aux besoins du secteur. Ce lycée, comme beaucoup d'autres, met en place un accompagnement individuel de chaque élève. Ce suivi individualisé, mis en place dans tous nos établissements participe à la réussite de tous et en particulier des plus fragiles.

Un regard d'espérance sur chacun

La bienveillance, l'attention à la personne, l'encouragement, le regard positif posé sur chacun, la solidarité, la confiance, le respect de chacun tel qu'il est, sont des convictions portées par les chefs d'établissement de l'enseignement catholique et leurs équipes. Dans notre diocèse, notre évêque Monseigneur Michel Santier nous le rappelle régulièrement : « *Eduquer suppose un regard d'espérance sur chaque élève afin qu'il puisse participer à la construction de sa personnalité.* » (Mgr Santier) et assure chacun de sa confiance.

L'accueil de la fragilité, de toutes sortes de pauvreté

L'accueil de la fragilité est donc au cœur de nos projets éducatifs. Mais qu'en est-il de l'accueil de la pauvreté ? Il me semble important de rappeler que, s'il y a toutes sortes de fragilités, il y a également toutes sortes de pauvretés. Pauvreté des relations familiales pour certains jeunes, contextes familiaux difficiles quel que soit le milieu social, pauvreté culturelle, humaine, et j'en oublie. La pauvreté financière est également présente pour certaines familles de nos établissements. Pauvreté qui s'est malheureusement accentuée avec le contexte sanitaire et économique lié à la crise du Covid.

Nos établissements de l'Enseignement Catholique sont associés à l'Etat par contrat ; ils bénéficient donc de financements publics de l'Etat et des collectivités territoriales pour le fonctionnement ; le salaire des enseignants est pris en charge par l'Education nationale. La contribution financière demandée aux familles couvre les frais liés au « caractère propre » et à l'entretien des bâtiments, du matériel

d'équipement, etc. A cette contribution financière s'ajoutent les frais de restauration pour les élèves demi-pensionnaires pour lesquels, malheureusement, nous ne bénéficions pas de subventions (sauf pour quelques écoles primaires dans des communes qui ont le souci de l'équité). Nous avons bien conscience que la contribution financière, bien que modeste, peut être un frein pour l'inscription des enfants de certaines familles, ce que nous regrettons et nous souhaitons mettre tout en œuvre pour que les familles qui le souhaitent puissent scolariser leurs enfants dans nos écoles. C'est la raison pour laquelle, dans nos établissements, des caisses d'entraide sont mises en place pour aider des familles en difficulté, souvent en lien avec l'APEL (Association de Parents d'élèves de l'Enseignement Libre). Il arrive même dans certains cas que des scolarités d'enfants soient prises en charge entièrement par la solidarité. Par ailleurs, dans quelques établissements, les contributions financières sont différenciées selon les revenus des familles et, dans presque tous les établissements, elles sont liées à la composition de la famille avec, entre autres, des réductions pour les familles nombreuses.

Nous souhaitons et, mettons tout en œuvre en faisant appel à notre liberté éducative, à notre créativité, à notre sens du service, à la solidarité, pour que le libre choix des familles pour l'éducation de leurs enfants et l'accueil de tous ceux qui se tournent vers nous, Enseignement Catholique, soit non seulement une conviction, un projet, mais puisse être une réalité.

Pratiques pédagogiques et conditions de travail

L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire n'est pas de moins bonne qualité en éducation prioritaire !

Roland Goigoux

En 2016, le Conseil national d'évaluation du système scolaire français avait conclu son rapport « Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? » ([CNESEO, 2016](#)) sur un jugement inquiétant. L'éducation prioritaire, loin de constituer une discrimination positive, aurait pu « avoir créé des inégalités de traitement en défaveur des élèves défavorisés » (p. 33) et être « fortement associée à la dégradation du niveau des élèves » (p. 32). Les auteurs du rapport affirmaient notamment que « les élèves scolarisés en éducation prioritaire ne bénéficient pas d'une qualité d'enseignement identique à celle des élèves scolarisés en établissements du secteur ordinaire » (p. 14), en particulier pour le temps d'apprentissage considéré comme l'une des deux dimensions centrales dans la réussite scolaire.

Après avoir conduit une vaste recherche collective sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture au début de l'école élémentaire en France ([Goigoux, 2016](#)), nous avons affirmé que ces avis étaient contestables ([Goigoux et Cèbe, 2018](#)).

Pour soutenir notre argumentaire, nous avons tout d'abord comparé **les pratiques pédagogiques** observées dans deux contextes scolaires contrastés : dans et hors l'éducation prioritaire. Nous avons examiné si les écarts étaient significatifs et dans quels cas on pouvait affirmer que l'enseignement dispensé aux élèves scolarisés en éducation prioritaire est différent de celui offert aux autres. Cela nous a permis de répondre à plusieurs questions : au cours préparatoire, le temps alloué à l'enseignement du Français est-il inférieur en éducation prioritaire ? La nature des tâches proposées aux élèves est-elle l'indice d'exigences et d'attentes moindres ? La planification de l'enseignement et les supports d'apprentissage diffèrent-ils d'un contexte à l'autre ?

Nous avons analysé ensuite **les progrès des élèves** pour savoir si la scolarisation en Éducation prioritaire entravait ou favorisait la réduction des différences de performances constatées à l'entrée au CP. Nous avons enfin étudié si les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture étaient moins **efficaces** en Éducation prioritaire qu'ailleurs (à expérience professionnelle des enseignants équivalente).

Nous allons résumer ci-dessous nos principaux résultats qui contredisent les conclusions du CNESEO et les affirmations d'une partie de nos collègues chercheurs en sciences de l'éducation.

Les caractéristiques des enseignants et des classes

Les enseignants dont nous allons examiner les pratiques ont été répartis en deux sous-groupes : 39 qui exercent en Éducation prioritaire (EP) et 92 qui exercent

en dehors (Hors EP). Ce sont des maîtres expérimentés : plus de 12 ans dans le métier dont sept ans au cours préparatoire. Il sera utile de garder cette réalité à l'esprit pour la suite du raisonnement.

Les effectifs des classes de l'EP ne sont pas significativement différents de ceux hors EP. Ce constat va dans le sens de celui fait par le CNESCO qui indique qu'en 2015, du CP au CM2, l'effectif moyen dans les classes d'éducation prioritaire était de 22,7 élèves, soit seulement 1,4 élèves de moins que dans les écoles hors éducation prioritaire. Ici, la différence est de 0,8 élèves.

Si les effectifs des classes sont voisins, les performances initiales des élèves en lecture-écriture mesurées début septembre sont bien inférieures en EP mais les classes ne sont pas plus hétérogènes.

Nous avons contrôlé deux autres sources potentielles de variation :

- le degré d'engagement des élèves dans les tâches scolaires, pour savoir si les enseignants parvenaient à enrôler leurs élèves et à capter puis à maintenir leur attention ([Hamre & Pianta, 2005](#)) ;
- le climat de classe, autrement dit la sérénité des relations entre l'enseignant et ses élèves et celles des élèves entre eux. Un climat positif, on le sait, est propice aux premiers apprentissages scolaires.

Nous n'avons constaté aucune différence significative sur ces deux plans entre EP et hors EP. Autrement dit, le contexte de scolarisation n'affectait pas le climat de classe et l'engagement des élèves dans les classes de cours préparatoire tenues par des enseignants expérimentés. Ce résultat est important : il rompt avec le tableau sombre touchant l'ambiance de travail dans les classes EP, tableau habituellement dressé à partir de recherches menées au collège.

La durée de l'enseignement

La principale ressource d'un enseignant – et par conséquent sa principale contrainte – est le temps dont il dispose pour instruire ses élèves. Dans le cadre légal défini par l'institution scolaire, soit 10 heures hebdomadaires pour le Français au cours préparatoire, il organise son enseignement en opérant de nombreux choix. Pour atteindre nos objectifs de recherche, nous avons élaboré des outils permettant d'identifier les contenus d'enseignement, leur planification, les tâches proposées aux élèves et les manières de faire des maîtres ; en d'autres termes, des outils capables de décrire les occasions d'apprendre que chaque enseignant rend possibles à travers les tâches qu'il propose à ses élèves.

Les résultats recueillis font apparaître qu'en moyenne hebdomadaire 7 h 19 minutes sont consacrées au lire-écrire hors EP et 7 h 29 minutes en EP. La différence n'est pas significative. On peut donc conclure que la durée de l'offre globale d'enseignement est équivalente.

Ce résultat global aurait pu cacher de profondes disparités dans la nature ou la répartition des tâches proposées aux élèves comme le laisse entendre le CNESCO lorsqu'il aborde la question des pratiques pédagogiques. La comparaison, type de tâche par type de tâche, montre qu'il n'en est rien. Seules les durées allouées à 3 types de tâches se distinguent significativement : les élèves de l'EP passent moins de temps que leurs camarades hors EP à lire à haute voix et à réaliser des tâches écrites en lien avec la compréhension des textes, mais ils en passent plus à étudier la syntaxe. Ces écarts sont de surcroît minimes : sept minutes hebdomadaires tout au plus (en lecture à haute voix).

L'offre d'enseignement n'est donc pas différente en éducation prioritaire si l'on examine les occasions d'apprendre offertes aux élèves. Ce résultat est d'autant plus probant que nous avons indiqué plus haut que l'engagement des élèves dans ces tâches n'était pas non plus différent. Dans notre enquête, nous ne détectons donc aucune diminution du « temps net de travail des élèves (*time on task*) » ([Gauthier & Dembélé, 2004](#)).

Nos résultats contredisent en cela les affirmations de nos collègues du réseau RESEIDA touchant les adaptations des dispositifs pédagogiques aux caractéristiques des élèves ([Kherroubi & Rochex, 2004](#)). Nous ne détectons pas le moindre sur-ajustement au niveau initial de compétences ou de sur-attention aux difficultés des élèves ([Bonnéry, 2007](#) ; [Rochex & Crinon, 2011](#)). Nous ne trouvons pas plus en éducation prioritaire qu'ailleurs de « tâches simplifiées, morcelées, ne faisant appel qu'à des tâches cognitives de bas niveau » ([Kherroubi & Rochex, 2004](#), p. 143).

Cela tient peut-être au fait que, dans ces travaux, on ne compare pas les pratiques dans et hors l'Éducation prioritaire et, surtout, que leurs auteurs n'ont pas recours à des méthodologies quantitatives. Que les phénomènes qu'ils décrivent existent est indéniable mais rien ne permet d'affirmer qu'ils sont massifs et durables, encore moins qu'ils influent sur les progrès des élèves. On ne doit pas confondre la multiplication d'études de cas – toutes réalisées dans le même cadre théorique et méthodologique – visant à affiner la description d'un phénomène, avec l'importance numérique de ce phénomène dans la réalité des pratiques pédagogiques.

La seconde explication pourrait tenir au grain d'analyse. En ayant choisi un grain moyen, celui de la nature et de la durée des tâches proposées aux élèves, nous ne pouvons pas identifier les différences de modalités d'étayage ou d'interactions maître-élèves en classe. Il est possible, par exemple, qu'il existe, dans certaines classes, une différence d'étayage de l'activité des élèves sans que la nature et la durée des tâches soient modifiées. Seules des analyses ultérieures, basées sur nos enregistrements vidéo (près de 3 000 heures), permettront de le dire. Si des différences existent, elles ne se situent pas au niveau des tâches proposées et elles n'ont pas d'influence sur la qualité des apprentissages des élèves.

Notre conclusion est renforcée par l'étude des différentes modalités d'organisation pédagogique. Là encore, on ne constate aucune différence significative. Les deux principales modalités sont équivalentes dans et hors EP : le travail en groupe-classe complet domine dans les deux contextes (3 h 30 hebdomadaires environ), suivi par la réalisation de tâches individuelles (2 h 34 hors EP 2 h 22 en EP). Si les moyennes sont identiques, on doit noter que les écarts-types, importants dans les deux groupes, sont légèrement supérieurs en EP. Autrement dit, la diversité des pratiques au sein de l'EP est forte, ce qui rend toute conclusion générale encore plus périlleuse.

La planification de l'étude des correspondances lettres-sons

Une autre de nos questions de recherche portait sur les différentes modalités de planification de l'étude des correspondances entre les lettres et les sons (les CGP : correspondances graphophonémiques). Les données recueillies nous ont permis de constater que ces planifications ne diffèrent pas selon les contextes : les enseignants de l'EP étudient les correspondances phonographiques à la même vitesse que ceux qui exercent hors EP. Leurs supports d'apprentissage ne présentent pas non plus de différences notables : ils ne sont ni plus, ni moins

déchiffrables par les élèves. Là encore, la variété intra-groupe est beaucoup plus forte que la variété inter-groupe.

Le choix de manuels ne fait pas non plus apparaître de différence significative. Si les enseignants EP sont un peu plus nombreux à travailler sans manuel, cette différence n'est pas significative. Lorsqu'ils renoncent à un manuel, c'est aux manuels intégratifs qu'ils renoncent, pas aux manuels centrés sur le code dont l'usage est stable. L'hypothèse du réseau RESEIDA selon laquelle les maîtres de l'EP utiliseraient plus de manuels centrés sur l'étude du code car ils privilégieraient les apprentissages cognitifs de bas niveaux ne se vérifie pas.

Une étude plus fine des usages des manuels révèle que les maîtres de l'EP n'ont pas plus que les autres recours à des textes qu'ils rédigeraient eux-mêmes pour s'adapter à leur public. Ils font seulement un usage plus intensif des photocopies d'extraits d'albums de littérature de jeunesse.

Notre bilan est donc sans ambiguïté : nous n'avons trouvé aucune différence significative, dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, entre les pratiques des enseignants œuvrant en CP dans l'Éducation prioritaire ou en dehors.

Cela ne signifie pas qu'il n'y a aucune différence. Notre grain d'analyse, moyen, n'était peut-être pas assez fin pour les saisir. Nous ne pourrions le savoir que lorsque nous aurons terminé les analyses des interactions verbales (en cours) que nos enregistrements vidéo rendent possibles.

Cela ne signifie pas non plus que les élèves progressent de la même manière comme nous allons le montrer dans le paragraphe suivant.

Les performances et les progrès des élèves

Au cours préparatoire

Après avoir évalué les élèves à l'aide d'une dizaine d'épreuves à chaque étape (au début du CP, à la fin du CP et la fin du CE1), nous avons construit des scores de performance qui reflètent leurs compétences dans le domaine de l'écriture, de la compréhension des textes et de la maîtrise du code alphabétique, les trois objectifs principaux du cours préparatoire dans le domaine du Lire-Écrire.

Les calculs ont été réalisés sur 2 395 élèves (1 746 élèves hors EP et 646 en EP) pour lesquels nous disposons de toutes les informations nécessaires : leurs caractéristiques socio-démographiques et leurs résultats à toutes les épreuves. Ils permettent de comparer les performances moyennes des élèves entre le début et la fin de CP selon leur contexte de scolarisation.

À l'entrée au CP, l'écart de performance entre les deux sous-groupes (EP < hors EP) est important, ce qui corrobore les données ministérielles. À la fin du CP cependant, l'écart se réduit (seulement 0,322 écart-type contre 0,485 au début) et la différence est significative. Entre le début et la fin de l'année de cours préparatoire, les élèves de l'EP se rapprochent de la moyenne de l'échantillon. On peut conclure que le cours préparatoire joue un rôle compensatoire même si la différence de performance entre les deux groupes reste importante.

Ce résultat laisse entendre que des pratiques pédagogiques identiques appliquées à des publics différents pourraient avoir un effet différent. Cet effet cependant n'a pas la même intensité dans tous les domaines : il est plus fort pour l'étude du code alphabétique qu'en compréhension (ces différences sont statistiquement significatives). À la fin du CP, les écarts dans le domaine de la maîtrise du code (8 % en moyenne) sont moindres que dans le domaine de la compréhension en lecture autonome (14,2 % en moyenne). Pour être plus précis

encore, dans le domaine du code, on peut distinguer trois sous-domaines : à la fin du CP, l'écart EP/hors EP en décodage de pseudo-mots ou de mots familiers isolés (en temps limité) est de 4,8 % alors qu'il est de 7,5 % en phonologie et de 12,2 % en fluence (à la fin du cours préparatoire, les élèves de l'éducation prioritaire lisent en moyenne 36,4 mots à la minute contre 41,5 mots pour leurs camarades hors EP).

En compréhension de textes entendus (textes enregistrés, lus à haute voix par l'adulte), domaine que nous avons identifié comme le parent pauvre de la pédagogie au cours préparatoire, l'écart ne se réduit pas : les performances des élèves EP sont inférieures à celles des élèves hors EP dans les mêmes proportions au début et à la fin de l'année (20,8 % et 20,7 % de réussites de moins). L'influence des contextes éducatifs familiaux des élèves n'est pas contrebalancée par la pédagogie dans ce champ de compétences très sensible aux pratiques langagières et culturelles familiales.

Au cours élémentaire première année

Nous avons étudié si la réduction des écarts, amorcée au CP, perdurait au CE1. Nous avons constaté qu'il n'en est rien, bien au contraire, les écarts se creusent de nouveau.

Entre la fin du CP et la fin du CE1, les élèves de l'EP s'éloignent à nouveau de la moyenne de l'échantillon et reviennent à une position relative qui n'est plus significativement différente de leur position initiale.

Pourquoi ? Difficile de le savoir dans la mesure où nous n'avons pas observé les pratiques des enseignants de cours élémentaire, mais nous pouvons avancer une hypothèse congruente avec les résultats précédents. Lorsqu'au CE1 les compétences linguistiques, socialement très marquées, deviennent plus déterminantes, le rôle compensatoire de la pédagogie faiblit, surtout si celle-ci accorde peu de place à l'enseignement de la compréhension comme nous l'avons exposé ailleurs ([Bishop, Cèbe et Piquée, 2015](#)).

Conclusion

La réduction des écarts constatée au CP ne signifie pas que les enseignants exerçant en Éducation prioritaire sont plus efficaces que les autres. Les statistiques descriptives que nous venons de présenter n'ont pas été réalisées « toutes choses étant égales par ailleurs » et elles ne doivent pas être confondues avec les statistiques inférentielles qui, seules, permettent d'interroger les relations causales.

Ces statistiques, absentes ici, sont présentées dans notre rapport de recherche ([Goigoux, 2016](#)) et elles ont été affinées ensuite ([Jarlégan, Piquée, Fontanieu et Goigoux, 2018](#)). Elles nous ont permis d'établir l'absence d'effet de la scolarisation en éducation prioritaire sur les performances finales des élèves. Elles confirment que les progrès des élèves mesurés par les écarts à la moyenne des effets sont les mêmes, toutes choses étant égales par ailleurs, dans et hors l'éducation prioritaire. Autrement dit, les enseignants de l'éducation prioritaire ne sont ni plus, ni moins efficaces que leurs collègues.

Sur ce point encore, les affirmations du CNESECO doivent donc être nuancées et gagneraient à être accompagnées de l'énoncé de leurs limites de validité selon les niveaux d'enseignement considérés, les disciplines étudiées et les caractéristiques des enseignants exerçant en éducation prioritaire.

En lecture-écriture, au cours préparatoire, on ne peut pas laisser dire que « les élèves scolarisés en éducation prioritaire ne bénéficient pas d'une qualité

d'enseignement identique à celle des élèves scolarisés en établissements du secteur ordinaire ».

Nos résultats sont contextualisés et leur portée est limitée : ils ne concernent qu'un niveau de la scolarité, une seule discipline, enseignée par des maîtres expérimentés. Mais ils sont suffisants pour mettre en garde contre toutes les généralisations hâtives et peuvent inciter à poursuivre la réflexion sur la gestion des ressources humaines dans l'éducation prioritaire et sur l'intérêt d'y attirer ou de stabiliser des enseignants expérimentés.

Maintenir l'ordre dans un collège populaire classé ZEP¹.

Lorenzo Barrault-Stella

Après la création du collège unique en 1975, la généralisation de la scolarisation a entraîné une profonde modification de la composition sociale des établissements du secondaire en France. Peu après, le problème de la violence à l'école a émergé dans les débats publics, entraînant régulièrement des controverses au sein desquelles les familles populaires peuplant les établissements ZEP sont souvent pointées comme responsables. Les professeurs du secondaire en ZEP rencontrent régulièrement des difficultés de discipline et ont tendance à adapter leurs pratiques (Van Zanten 2001). Une enquête ethnographique d'une année au sein d'un collège ZEP de l'académie de Strasbourg² a permis d'observer le travail institutionnel, celui des enseignants, visant à (r)établir de l'ordre et à conformer les élèves aux attentes de l'institution. Ce travail relève d'un subtil dosage entre trois types de pratiques, de manière variable selon les enseignants et les situations : la surveillance et l'usage de sanctions, essentiellement négatives ; une individualisation du suivi des élèves et diverses formes de délégation aux parents comme au groupe de pairs.

Surveiller et punir

Une première manière pour les enseignants du collège ZEP observé de construire une "autorité" face aux élèves consiste, sans surprise, à agir avec fermeté et à sanctionner. Le recours à une surveillance quasi constante et à des punitions en constitue une forme typique. La plupart des professeurs surveillent continuellement les élèves pendant leurs heures de cours. Mme Hoffmann, 51 ans, ayant enseigné dans divers établissements selon elle difficiles, est considérée par les élèves comme une des enseignantes les plus autoritaires. Elle raconte qu'il est important d'occuper l'espace pour surveiller les élèves. Tous les professeurs rencontrés consacrent aussi beaucoup de temps à vérifier les devoirs à la maison. Au-delà, ils peuvent donner le sentiment aux élèves qu'ils sont constamment surveillés sans que cela ne soit nécessairement le cas, un peu à la manière des dispositifs panoptiques étudiés par M. Foucault (1975). Les enseignants commencent ainsi l'année ou les reprises post-vacances en contrôlant les élèves à chaque cours, puis le font plus ponctuellement par la suite, mais en insistant systématiquement sur le risque de « contrôle des devoirs ». Ils tentent d'instaurer un climat de surveillance permanente, même si celle-ci est de fait discontinuée. La fermeté concerne en outre des aspects non scolaires et nombre des enseignants rencontrés estiment que la posture des élèves, la manière de répondre aux questions ou leur attitude physique reflète leur degré d'investissement scolaire. Par exemple, lors d'un cours de français, Mme Bilak, 60 ans, qui a exercé dans plusieurs établissements difficiles, reprend une élève sur sa

¹ Une première version de ce texte co-écrit avec Cécile Hess, prenant appui sur son travail de Master 2 que j'ai dirigé à l'Institut d'Etudes Politiques de Strasbourg, a été publié en 2015 dans la revue *Education et sociétés* : Lorenzo Barrault-Stella, Cécile Hess, « Sur quelques techniques enseignantes du maintien de l'ordre. Ethnographie du travail de conformation au sein d'un collège populaire », *Éducation et sociétés*, n°36-2, 2015, p.103-118.

² Menée en 2013-2014, l'enquête croise des observations (en classe, dans la cour, etc.) et des entretiens auprès d'enseignants et d'élèves d'un établissement populaire classé ZEP, où 46,43% des élèves appartiennent à des PCS défavorisées.

posture : « Éliisa. Assieds-toi correctement ! Éliisa assieds-toi correctement ! » répète la professeure pour faire se lever l'élève qui est couchée sur sa table. Le cours reprend : « Qu'est-ce qui s'oppose au tragique ? » – « La réalité » dit Halima. Puis la correction est de nouveau interrompue : « Éliisa ton livre ! Éliisa ton livre ! » répète à nouveau la professeure. « Je l'ai oublié » dit l'élève. « Excuse-moi, Éliisa, mais tu ne peux pas faire la sieste maintenant ! » dit l'enseignante. Certains enseignants multiplient les rappels à l'ordre de ce type afin d'inculquer aussi des normes comportementales, quant à la manière de se tenir ou de s'exprimer.

Les enseignants rencontrés ont en outre tendance à assortir leur surveillance de sanctions. Mme Martinez, contractuelle changeant fréquemment d'établissement, considère l'usage de sanctions comme nécessaire : « Quand ça va trop loin, faut de suite sanctionner, parce qu'après [...] ça va se reproduire ». Selon elle, plus une sanction est contraignante pour l'élève, plus la probabilité qu'il se conforme à son rôle prescrit est élevée. Du point de vue des élèves, les sanctions les plus contraignantes sont par ordre croissant les mots dans le carnet de correspondance (peu redoutés, car ils savent que les enseignants ne vérifient pas toujours leur signature ou même qu'ils peuvent imiter la signature de leurs parents), l'heure de colle, l'exclusion et l'exclusion-inclusion (renvoi d'un élève de la classe avec obligation de rester dans l'établissement). L'adoption par les enseignants d'une posture de surveillance régulière et l'usage de sanctions négatives sont en pratique fortement liés, car la surveillance non accompagnée de sanctions en cas de prise en défaut implique une perte de crédibilité face aux élèves. Mais si l'adoption d'une posture autoritaire permet parfois de limiter les comportements déviants, l'usage de sanctions peut aussi accroître les attitudes déviantes et c'est une des raisons expliquant le recours à d'autres techniques.

Individualiser

La prise en charge individualisée des élèves constitue un objectif politique de premier ordre, qui a des traductions variables. L'enquête dans ce collège ZEP a permis d'observer combien l'individualisation du suivi constitue aussi une technique de conformation des élèves de milieux populaires. La mise en œuvre du « parcours individualisé de réussite éducative » dans l'établissement en fournit une illustration. Tous les enseignants rencontrés affirment y être favorables car cela permettrait de susciter l'intérêt des élèves. Mme Bilak, 59 ans, professeure de français, essaie de rendre ses cours ludiques grâce à des jeux de théâtralisation prenant en compte les histoires personnelles des élèves. De même, le professeur de mathématiques, M. Nahoum, crée des problèmes en fonction des métiers envisagés par les élèves, afin de leur prouver l'utilité de la matière. La professeure de français Mme Bilak, âgée de 59 ans et organisatrice de cafés littéraires, choisit régulièrement des livres à étudier mêlant des faits historiques aux sujets qui peuvent plus facilement intéresser les jeunes (à l'instar de Sobibor qui évoque un camp d'extermination à travers une jeune fille de l'âge des collégiens). Partir du quotidien et des goûts des élèves, quitte souvent à faire du cas par cas, vise à rendre plus accessibles les connaissances aux jeunes considérés comme les moins scolaires.

Des formes de suivi individualisé sont par ailleurs observables à l'occasion de soutien scolaire ou d'Ateliers de travail individualisé (ATI) qui recourent à un éducateur spécialisé. Bautier (2006) a souligné combien certains élèves populaires ne se mobilisent scolairement que lorsque l'enseignant leur accorde une attention individuelle particulière. L'ATI permet de sortir de sa classe pendant deux semaines

un élève ayant des difficultés scolaires et/ou des problèmes de comportement pour avoir des cours personnalisés. Durant les premiers mois de l'année, Nicolas, issu des milieux populaires et en difficultés scolaires, perturbe souvent le déroulement des cours. Il est placé en ATI et, dans son cas, cela permet une nette amélioration de ses résultats scolaires. Toutefois, une fois Nicolas retourné en classe, ses performances en pâtissent et de nouveaux problèmes de discipline se font sentir : les enseignants le réorientent alors vers l'ATI.

Mais cette individualisation du suivi produit parfois des effets négatifs, par exemple lorsque l'enseignant ignore volontairement certains jeunes en classe par crainte qu'ils perturbent le cours. Car la différence de traitement, visible par tous, peut être ressentie comme une injustice. Lors d'un cours de français, Mme Bilak, ignore ainsi Zoran, un élève des catégories populaires, arrivé en France il y a quelques années et présenté comme l'élève le plus « difficile ». L'interaction dégénère et l'on voit qu'une individualisation de ce type peut générer des comportements encore plus déviants, car un des moyens privilégiés des exclus pour montrer leur existence est de recourir à des procédés négatifs comme la provocation (Elias & Scotson 1997, 199-200). Le travail de conformation des élèves est en ce cas peu efficace, voire il a toutes les chances d'éloigner encore ces jeunes des conduites valorisées par l'institution.

Prendre appui sur les parents et les « bons » élèves

Pour rendre les élèves conformes, les acteurs de l'Éducation nationale s'appuient aussi parfois sur d'autres acteurs. L'inculcation des normes scolaires relève d'une division du travail, entre les professionnels de l'école (en premier lieu les enseignants), les familles (notamment les parents) et le groupe de pairs (d'autres élèves). Pour les professeurs, s'appuyer sur les parents ou d'autres jeunes peut constituer une ressource face aux élèves « difficiles ».

D'abord, les enseignants faisant face à des jeunes en difficultés ont tendance à solliciter leurs parents. Diverses injonctions à l'investissement des familles dans la conformation des collégiens aux normes institutionnelles ont été observées. Tous les enseignants rencontrés estiment qu'un suivi parental assidu peut accroître les résultats de l'élève. Oriane, 15 ans, issue de milieux populaires (mère femme de ménage) et bonne élève en offre un exemple. Première de la classe, sa mère investit beaucoup dans sa scolarité et la professeure d'histoire-géographie Mme Hoffmann, issue d'une famille d'agriculteurs et en ascension sociale par l'école, insiste sur l'engagement quotidien de cette mère, qu'elle encourage fortement. Lorsqu'ils perdent par contraste prise sur un élève, la plupart des enseignants évoquent un « déficit d'investissement » familial. Le cas de Camélia, située dans les fractions les plus précarisées des classes populaires, qui, après avoir été renvoyée d'un autre établissement a mis fin à sa scolarité à 15 ans, l'illustre : les enseignants ont tous expliqué cette déscolarisation par un déficit de prise en charge familiale. Les professeurs donnent par ailleurs très souvent aux parents des classes populaires les moins dotées (notamment ceux d'origines étrangères maîtrisant mal le français) des recommandations pour l'éducation des enfants (contrôler le carnet, inciter l'enfant à faire ses devoirs, etc.). Ils demandent aussi souvent aux parents de signer les interrogations afin de les sensibiliser au suivi.

Mais une seconde forme de délégation de l'inculcation des normes de l'institution aux élèves, plus originale, a été observée. Les professeurs, surtout les jeunes récemment entrés dans la carrière, usent parfois de la pression du groupe de

pairs – les autres élèves – pour assurer l'ordre dans la classe ou apprendre à ceux en difficulté des méthodes de travail. Ainsi, M. Nahoum et Mme Allison évoquent le groupe de pairs comme un facilitateur. Âgés tous deux d'une trentaine d'années, ils repèrent des élèves dans la « tête de classe », qu'ils considèrent comme susceptibles d'être un relais des normes scolaires au sein de la classe, du fait de leur bonne insertion au sein des sociabilités. En cours de mathématiques, certains exercices peuvent être réalisés en groupe : l'enseignant incite à l'entraide entre élèves. Dans ces situations souvent provoquées par M. Nahoum, la transmission de savoirs et d'attitudes propices à l'apprentissage ne se fait pas uniquement de manière verticale (du professeur vers les élèves), mais aussi horizontalement (des élèves conformes vers les plus en difficulté). L'usage de notes collectives constitue aussi un moyen de déléguer un peu d'autorité au groupe de pairs, dès lors que les « bons » élèves « mettent la pression » à ceux en difficulté. Des problèmes de discipline peuvent également être régulés en s'appuyant sur le groupe de pairs. Lorsque deux jeunes se disputent en cours de mathématiques, le professeur n'intervient pas systématiquement : si l'altercation concerne un élève conforme et un autre habituellement déviant, il va les laisser se disputer tant que le bon élève a le dessus et n'intervient que dans le cas contraire. M. Nahoum estime qu'il peut parfois mobiliser les « bons éléments » pour réguler les autres.

L'enquête dans un collège ZEP a mis en exergue trois types de pratiques, sans prétention d'exhaustivité mais que l'on pourrait retrouver dans d'autres établissements, permettant aux enseignants de réguler les tensions et de structurer les conduites des élèves de milieux populaires : l'usage accru de sanctions, l'individualisation du suivi et la délégation du travail de conformation aux parents ou au groupe de pairs. L'apprentissage des normes dominantes par les élèves des classes populaires au sein de l'institution se fait donc par un subtil dosage entre fermeté, valorisation, personnalisation et recours aux proches. Au collège étudié et sans doute dans d'autres, aucune méthode n'est employée mécaniquement par un seul type d'enseignant, même s'il existe des affinités électives entre certains professeurs (du fait de leurs trajectoires sociales et de leurs expériences professionnelles) et l'usage de telle posture. Les professeurs disposant d'une expérience face à des publics diversifiés ont tendance à sanctionner plus fermement les élèves. D'autres, entretenant un rapport positif à leur métier du fait de leur trajectoire, individualisent davantage le suivi. Quant aux professeurs les plus jeunes et les plus enclins à mobiliser des pédagogies nouvelles, ils adoptent moins fréquemment une posture autoritaire et s'appuient davantage sur la délégation. Il n'est pour finir pas aisé de saisir de manière univoque « l'efficacité » de telles techniques du maintien de l'ordre scolaire. Ces manières de faire ne doivent pas être essentialisées : leurs chances de succès sont dans tous les cas dépendantes de la variabilité des rapports entre les acteurs de l'Éducation nationale et les « usagers » (les élèves mais aussi leurs familles).

Bibliographie

BARRAULT-STELLA L., HESS C., 2015 « Sur quelques techniques enseignantes du maintien de l'ordre. Ethnographie du travail de conformation au sein d'un collège populaire », *Éducation et sociétés*, n°36-2, 2015, p. 103-118.

- BAUTIER É., 2006 *Apprendre à l'école, apprendre l'école*, Lyon, Chronique sociale.
- ELIAS N. & SCOTSON J.L., 1997 *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard.
- FOUCAULT M., 1975 *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- VAN ZANTEN A., 2001 *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

Témoignages

Entretiens avec des adhérents Sgen¹

Au-delà des dispositifs qui évoluent dans le temps, l'Education prioritaire est d'abord une affaire d'agents sur le terrain, qui répondent aux besoins des élèves et qui font face aux difficultés. Rencontre avec des adhérent.e.s dans les Hauts-de-Seine, à Gennevilliers et Nanterre. Propos recueillis par Erwan Desnos, militant SGEN-CFDT.

Avec Flavien Tréby, certifié (Science la vie et de la terre) au collège Guy Môquet – REP +

Depuis combien de temps es-tu en Education prioritaire (EP) ?

Je suis arrivé en septembre 2015 dans l'établissement, juste après mon stage, je n'étais pas à plein temps au départ mais titulaire d'une zone de remplacement. J'étais volontaire parce que le public m'intéresse mais il y a aussi une logique de mutation en EP. Je suis en poste fixe à Guy Môquet depuis cette année.

Ton second poste dans la même commune était dans un établissement sortant de l'EP : la labellisation REP+ a-t-elle un impact sur les conditions de travail ?

Au départ, je ne faisais pas toutes mes heures à Guy Môquet. Même si le public est le même, la différence entre les établissements est flagrante, notamment pour ce qui est de l'encadrement, en termes d'assistant.e.s d'éducation (AED) et de professeur.e.s. Il y a plus d'adultes dans le collège. La différence est également sensible du côté de la dotation horaire. A Guy Môquet, il y a suffisamment d'heures pour des demi-groupes et des projets. Dans l'autre établissement qui sortait de l'EP, sur 50 professeurs, il fallait changer de logique d'établissement, l'année a été compliquée.

La différence en termes de conditions de travail et de climat scolaire est évidente ! J'étais content d'aller dans mon collège REP+ pour souffler. Le *turn over* est faible en REP, on est facilement épaulé par les collègues les plus expérimentés. Le traitement des incidents y est plus fluide, puisqu'il y a plus d'encadrement. Mais ça ne veut pas dire que c'était simple non plus.

Pédagogiquement, quels sont les bénéfices de la labellisation ?

Les collègues en REP se posent davantage la question de la maîtrise du français et des mathématiques, parce que nous sommes baignés dans ça, avec les

¹ Ces entretiens sont tirés du magazine *Quoi de neuf ?*, n°50, Décembre 2019, la revue des syndicats Sgen d'Ile de France. Nous remercions chaleureusement Philippe Antoine de nous avoir autorisés à reproduire ces entretiens.

formations (3 jours par an pour l'ensemble du réseau, NDLR) et les discussions avec nos collègues du primaire dans le cadre du réseau, il faut trouver des solutions. En tout cas il y a beaucoup de réflexions.

Et le nombre d'élèves par classe, c'est le nerf de la guerre ! En 2015, à Guy Môquet, nous avons 20, 21 élèves par classe, un peu plus maintenant, alors que dans l'autre établissement, ils sont maintenant 28 voire 30. C'est impossible de s'occuper des problèmes dans une classe de 30 avec notre public.

La pondération aussi est fondamentale, heureusement que nous avons ça, c'est une reconnaissance de notre travail. Nous avons facilement 3 à 4 réunions par semaine.

Quelles sont tes difficultés ?

Clairement, c'est avoir du temps pour s'occuper des élèves en difficultés et faire de la différenciation. On fait notre maximum mais il y a toujours des élèves qui sont en difficultés. Le pire, c'est les élèves en grandes difficultés, qui ne font rien ou viennent une fois par semaine, c'est compliqué, on ne sait pas faire, ça dépasse nos compétences. Les CPE et assistantes sociales s'en occupent aussi mais le système scolaire ne leur convient pas.

La formation initiale prépare-t-elle à l'entrée en EP ?

Je viens de l'académie de Bretagne, les formateurs évoquent l'EP mais ce n'est pas une priorité pour l'académie. En arrivant ici, je faisais comme en Bretagne, mais j'ai dû rapidement changer de méthode. Heureusement que nous avons des collègues ouverts à qui l'on peut poser des questions.

Comment doit évoluer l'EP selon toi ?

Il y a des choses qui me paraissent aberrantes, pourquoi les Adjoints d'Education (AED) n'ont-ils pas la prime REP+ ? Ils sont le plus en contact avec les élèves. Il faudrait une pondération pour eux également, ils ont leurs propres missions, mais nous avons besoin de travailler avec eux, même si dans l'établissement, les AED sont intégrés dans l'équipe grâce aux CPE.

Avec Sandrine Gachon, professeur des écoles – école Honoré de Balzac à Nanterre – REP

Peux-tu nous parler de ton expérience ? Quelle a été l'évolution des dispositifs ?

Cela fait 17 ans que je suis en éducation prioritaire dont 10 ans à l'école Balzac. J'ai décidé de rester dans le 92 pour donner la priorité aux équipes, les collègues sont pour moi une soupape. Les élèves sont difficiles, la bonne ambiance et le travail avec mes collègues sont importants, on ne retrouve pas toujours cette ambiance en dehors des réseaux REP.

Je n'ai pas constaté d'évolution significative, dans les pratiques en tout cas, mais le travail en réseau permet de s'ouvrir aux collègues de maternelle et de collège.

Et les dispositifs « Plus De Maître Que De Classe » (PDMQDC) et « CP à 12 » ?

Entre les deux dispositifs, je préfère le CP à 12. Le PDMQDC permet de se décharger d'une classe, c'est un souffle dans la carrière. Cela permet de mettre les pieds dans les classes des collègues et nous donne du temps pour rechercher des supports, pour observer les élèves. Mais c'est complexe de travailler avec autant de collègues.

Les CP et CE1 à 12 permettent de travailler en petit groupe toute la journée, il y a du calme dans la classe, on innove pédagogiquement. On peut faire manipuler les élèves et les laisser lire individuellement. Mais nous avons une pression, car ce dispositif s'accompagne de l'objectif « 100% de réussite » (NDLR : garantir, pour chaque élève, l'acquisition des savoirs fondamentaux en CP et CE1 pour les classes dédoublées). Les IEN demandent des critères maison. En tout cas, nous sommes accompagnées par la hiérarchie. Mais nous sommes satisfaits, nous constatons des progrès entre les évaluations nationales du début d'année et de milieu d'année.

La DEGESCO a publié le « livret orange », qui propose des méthodes d'apprentissage de lecture en CP. Cela représente une contrainte ?

Au départ oui, nous avons perçu les propositions comme une contrainte, parce qu'on demande une méthode de lecture (un manuel). Nous n'en n'avions pas, il a fallu faire un choix. Mais finalement, nous revenons aux supports maison, qui correspondent mieux à nos besoins.

Utilisez-vous les outils de l'IFE ¹ ?

Nous utilisons Narramus (pour apprendre les compétences inférentielles) et Anagraph qui marche très bien avec nos élèves (pour apprendre à déchiffrer les textes).

Quelles sont vos attentes ?

Ce que je souhaite surtout, c'est l'amélioration des conditions matérielles : du mobilier adapté et en nombre, du matériel numérique et des locaux entretenus. On se sent souvent oublié par les collectivités locales. Concernant le réseau, la difficulté est de travailler avec les partenaires, nous sommes davantage dans la présentation de nos projets que dans le travail en commun.

Je m'inquiète aussi du fait que les jeunes collègues ne souhaitent pas rester aussi longtemps que nous en EP ; manifestement, la prime ça ne suffit pas.

¹ Institut Français de l'Éducation qui, via le Centre Alain Savary, propose des outils pour l'apprentissage du français et des mathématiques.

Indemnités et/ou conditions de travail ?

Pour permettre la reconnaissance de la spécificité du travail en ZEP, une indemnité a été instituée en 1990. Qu'en est-il aujourd'hui ? Par Ch. Hugel.

Suppression des labels ZEP et APV.

C'est en 2014 qu'une refonte totale a été entreprise par le ministère Vallaud-Belkacem. Pour la première fois depuis près de 30 ans, des établissements ont perdu le label ZEP à la rentrée de septembre 2015. Ce label a été remplacé par celui de REP et REP+. Concrètement, il s'agit de concentrer les moyens sur un réseau plus resserré d'établissements et en supprimant, au passage, le label APV (Affection Prioritaire justifiant une Valorisation).

Pour tenter d'attirer des postulants tout en reconnaissant la spécificité de ces affectations, une nouvelle indemnité est créée avec deux taux différents en fonction du label REP ou REP+.

Parallèlement, le nouveau décret sur les obligations de service octroie 10% de majoration à toute heure effectuée en REP. Une reconnaissance implicite qu'enseigner en REP nécessite davantage de réunions et de préparation pour élaborer des projets.

Malheureusement, l'institution a préféré payer 10% de plus les personnels plutôt que diminuer leur temps de face-à-face pédagogique. Cette augmentation n'a évidemment pas suscité l'ire de jeunes affectés en région parisienne et demandeurs d'un meilleur pouvoir d'achat.

Avantage spécifique d'ancienneté

La révision de 2015 n'a pas modifié le dispositif d'Avantage Spécifique d'Ancienneté. Celui-ci consiste en l'octroi d'une bonification d'un mois d'ancienneté par année d'exercice dans un ou plusieurs établissements ou écoles situés dans les zones dites de « politique de la ville ». Le décompte commence après trois années d'exercice effectif à au moins 50%. Les services doivent avoir été accomplis de façon continue. Ensuite, l'avantage est de deux mois par année supplémentaire. Cela permet d'obtenir un avancement d'échelon plus rapidement.

Indemnités

Les anciennes indemnités ZEP n'ont pas disparu. En collège, après avoir été maintenues, elles ont décliné et devraient disparaître au 01/09/2020.

Ne pas exclure les lycées

En lycée, elles sont maintenues intégralement jusqu'en septembre 2020 car le ministère ne sait toujours pas comment agir sur le dispositif REP/REP+ qui est réservé aux écoles et collèges. Pour le SGEN-CFDT il n'y a aucune raison d'exclure les lycées du dispositif.

PPCR

Le protocole PPCR n'a pas oublié l'éducation prioritaire : 8 ans d'exercice permettent d'accéder à la classe exceptionnelle, ce qui constitue une reconnaissance légitime.

En 2017, Emmanuel Macron a promis d'augmenter l'indemnité REP+ de 3000 €. Dès septembre 2018, une première revalorisation de 1000 € a été octroyée. Une deuxième en septembre 2019. Pour la troisième, le ministère veut imposer (malgré une opposition unanime des syndicats) une troisième tranche « sous conditions ». De fait, l'indemnité REP représente 1743 € annuels et en REP+ 4646 € annuels. Mais cette indemnité n'est pas perçue par tous les personnels, les AED et les AESH (Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap) par exemple, pourtant confrontés aux mêmes conditions d'exercice.

Logement, salaires, conditions de travail et accompagnement

Malgré tout, les candidat.es ne se bousculent pas : dans certains territoires tous les enseignants d'une discipline sont des contractuels. Car le ministère continue de penser que rémunérer davantage ou accorder la classe exceptionnelle plus tard permettra d'attirer les personnels. Mais, tant que se loger sera aussi onéreux, que les conditions de travail ne se seront pas améliorées, que les salaires des débutants n'auront pas été revalorisés et que les personnels ne se sentiront pas accompagnés ou soutenus, ils ne choisiront pas de venir exercer en éducation prioritaire. « Donner plus à ceux qui ont moins » demeure malheureusement un slogan d'une cruelle et brûlante actualité.

Entretien avec Patricia Caillot, chef d'établissement coordinateur de Sainte Louise (75019)

Sylvain Dzimira : *Bonjour, pourriez-vous me dire quel est votre parcours ?*

Patricia Caillot : J'ai été enseignante pendant une vingtaine d'années, à Paris puis à Nantes. Ensuite, je suis revenue sur Paris où j'ai été adjointe de direction dans un lycée technologique, à Passy Saint Honoré (75016). Puis j'ai pris la direction du collège Saint Louis, dans le 18^{ème} arrondissement ; un collège où la mixité sociale, la diversité religieuse et l'hétérogénéité scolaire étaient fortes, avec des élèves recrutés dans l'arrondissement et dans le quartier de la Goutte d'Or notamment. Ici, à Sainte Louise, comme à Saint Louis, je ne fais pas de sélection dans le recrutement : sont prioritaires les élèves qui viennent de l'enseignement catholique dans l'enseignement primaire et les fratries. Je ne recrute pas en fonction du niveau scolaire des élèves. Le résultat est que nous avons des élèves en grande difficulté et d'autres qui sont excellents. La diversité se joue au recrutement. Tel que je l'opère, on se retrouve avec des populations très fragiles.

S.D. : *Tenez-vous des statistiques pour évaluer la proportion que vous avez de CSP-, CSP + etc...*

P.C. : Ici, il y a un peu moins de CSP- que dans le 18^{ème}. En fait, le recrutement est très lié à la sociologie du quartier et elle a changé, comme elle a changé à Paris. Mais la situation se dégrade avec la crise de la Covid19. On a pas mal de parents qui sont des petits commerçants et qui sont touchés de plein fouet. Ils vont glisser vers des situations similaires à des CSP-. D'ailleurs, nous sommes beaucoup plus sollicités pour des aides, alors que tous les parents ne viennent pas forcément nous le dire.

S.D. : *Vous les identifiez comment ces parents en difficulté ?*

P.C. : Les factures ne sont pas payées ou le sont avec retard. Dans ces cas-là, on prend contact individuellement, ce qui permet d'apprécier la situation.

S.D. : *Y a-t-il des actions pédagogiques spécifiques que vous mettez en place pour accompagner les élèves en difficulté ?*

P.C. : Il y a des actions individuelles. Il y a beaucoup de PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) et de PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation). Ce sont des élèves qui sont dyslexiques, dyscalculiques, dyspraxiques, voire qui connaissent des troubles autistiques. Un suivi est mis en place. Il y a quelques années, certains enseignants pouvaient être réticents à l'accueil de ces élèves. Aujourd'hui, l'idée de l'école inclusive a largement fait son chemin. Nous avons donc des AVS (Adjoints de Vie Scolaire) en classe. Il est vrai qu'on ne peut pas en avoir beaucoup, du moins autant qu'on le souhaiterait. Par ailleurs on fait beaucoup de formation. À Saint Louis, où les besoins étaient plus importants, j'ai organisé beaucoup de formations sur les « dys », sur les troubles des apprentissages, sur les

intelligences multiples. J'essaye toujours d'organiser des formations pour que les enseignants aient un autre regard sur les enfants et des outils. Ces formations sont indispensables car il ne suffit pas d'obtenir un PAP. Il faut que le suivi soit appliqué. J'y veille particulièrement. Mais je dois reconnaître que ce n'est pas simple pour les enseignants qui doivent faire du cas par cas. Ce que l'on fait avec les tiers temps, c'est qu'on demande aux enseignants 1/3 de questions en moins. C'est vrai que lorsqu'on a un AVS, c'est plus simple. Par ailleurs, on accepte que les enfants aillent en soin sur les heures de cours. Obtenir un rendez-vous chez un orthophoniste le mercredi n'est pas forcément très simple pour les parents ; on leur accorde donc cette facilité.

S.D. : *Les formations sont mises en place en interne ou en externe ?*

P.C. : En interne. Mais je peux solliciter des enseignants aussi pour faire des formations en externe.

S.D. : *Comment sont reçues ces formations ?*

P.C. : En externe les formations sont volontaires. En interne, les formations s'imposent à tous... Mais elles finissent par produire leurs effets. Et puis on en parle en conseil de classe. Les enseignants échangent également avec l'enseignant référent. En cas de grande difficulté dans sa matière, l'enseignant participe aux réunions et entend ce qui se dit. Par ailleurs, on a mis en place l'étude du soir au collège. Cela se fait en petits groupes de 2 ou 3 élèves. C'est gratuit pour les familles. On peut le proposer gratuitement en raison d'un volume d'HSE important. Au lycée, on organise des stages pendant les vacances ou avant le BAC pour bien les préparer, sans surcoût important à nouveau.

S.D. : *Vous proposez l'étude ou ces stages aux seuls élèves qui candidatent ou à ceux dont vous considérez qu'ils en ont besoin ?*

P.C. : On ne refuse pas les élèves qui candidatent, c'est évident. Mais si lors d'un conseil de classe on s'aperçoit par exemple que faire ses devoirs à la maison est impossible, on propose, voire même on impose l'étude du soir. C'est souvent le suivi à la maison qui est difficile.

S.D. : *Justement, quelles sont les relations avec les parents ?*

P.C. : Dans ces cas-là, ils comprennent et ça se passe très bien. C'est imposé par le conseil de classe et donc considéré comme une action pédagogique. Ils l'acceptent d'autant plus facilement que c'est gratuit. On regarde aussi la compatibilité avec les activités extra-scolaires. Mais si un enfant qui en a besoin vient à l'étude deux ou trois fois par semaine, c'est déjà bien.

S.D. : *En comparaison avec d'autres établissements dans lesquels vous avez pu travailler ou que vous avez dirigé, quelle serait la spécificité de Sainte Louise ? En termes d'action pédagogique ou d'implication des collègues ?*

P.C. : Pour avoir dirigé un établissement un peu du même type dans le 18^{ème} arrondissement – avec une forte mixité sociale – je dirais que les enseignants sont vraiment parties prenantes du projet. C'est assez simple d'enseigner à des élèves qui ne connaissent aucune difficulté, scolaire ou autre. Avec les élèves que nous avons, l'implication est nécessaire. Le travail des enseignants est remis en question. Il faut savoir dépasser ses appréhensions en face d'élèves DYS ou autistes. Mais on s'aperçoit en fait qu'en modifiant sa pédagogie pour ces élèves, on rend service aussi aux autres. Car tous les « *borderline* » qui ne sont pas détectés et qui n'ont pas de suivi particulier profitent aussi des aménagements mis en place.

S.D. : *Quel est le turn-over chez les enseignants ?*

P.C. : Il est très faible. L'équipe est très stable. Et dans mon établissement précédent, qui présentait donc le même profil, c'était pareil. Les collègues sont là parfois depuis une vingtaine d'années. Et ce qu'on entend souvent de la part des enseignants c'est qu'« ici, c'est un état d'esprit ; il y a un esprit maison ».

S.D. : *Si vous aviez à le décrire ?*

P.C. : L'accueil de tous, la bienveillance, l'accompagnement de l'élève au mieux de ses possibilités. Il ne s'agit pas de les amener tous au BAC parce qu'on sait très bien que ce n'est pas possible. Mais c'est vraiment de les accompagner là où ils peuvent s'épanouir. Le travail de l'orientation est capital. On visite avec tous les élèves des lycées professionnels à l'occasion de leurs portes ouvertes. Cela leur permet de changer le regard qu'ils ont sur ces établissements.

S.D. : *Peut-on parler de la valeur ajoutée de l'établissement ?*

P.C. : On a cinq secondes et quatre premières ; pas de voie technologique. Donc la valeur ajoutée n'est pas un indicateur sur lequel je me focalise. On a 100% de résultats au BAC mais comme un grand nombre de lycées parisiens. Certains vont dans des belles prépas, d'autres en BTS. Il y a une vraie diversité. Ce n'est pas un établissement élitiste, très clairement. Et on ne le souhaite pas. Certains nous quittent, non pas parce qu'on ne veut pas les garder mais parce qu'ils vont vers des voies technologiques que nous n'avons pas à Sainte Louise.

S.D. : *Souhaiteriez-vous personnellement que l'établissement soit associé au dispositif de l'éducation prioritaire ou bénéficie d'un dispositif équivalent ?*

P.C. : On pourrait avoir une forme d'équivalence. Ne serait-ce que dans le recrutement. Je ne serais pas contre un Affelnet commun. Mais il faudrait que tout le monde joue le jeu. Il faudrait aussi que pour nous la priorité soit donnée aux élèves qui viennent du privé. Mais ça permettrait aussi de basculer de l'un à l'autre plus facilement. Il m'est arrivé, quand j'étais dans le 18^{ème}, d'avoir un coup de fil d'un collègue du public qui souhaitait que j'accueille l'un de ses élèves, que j'ai pris. J'ai bien sûr présenté le projet aux parents : nous sommes un établissement catholique d'enseignement. Mais ça ne pose pas de problème. La mixité religieuse est bien vécue par tous.

S.D. : *Que pensez-vous de l'idée qui consisterait à accorder davantage de moyens aux établissements privés qui accepteraient d'atteindre certains objectifs en termes de mixité sociale ?*

P.C. : Le problème est que la mixité d'un établissement dépend largement du quartier où il est implanté. Le 18^{ème}, ce n'est pas le 7^{ème} arrondissement. Mais le problème est le même dans le public, finalement.

S.D. : *On pourrait imaginer fixer des objectifs de mixité sociale qui tiennent compte de la sociologie du quartier.*

P.C. : Ce n'est pas évident. Les parents attendent quelque chose de l'enseignement catholique que le public ne leur propose peut-être pas. On voit bien qu'il y a certaines familles dans ces quartiers difficiles qui veulent protéger leurs enfants. Par ailleurs comment sélectionner ? Moi, je ne me vois pas demander aux parents leurs revenus...

S.D. : *L'aménagement des moyens pourrait dépendre d'objectifs en termes d'accueil d'élèves à profil particulier ?*

P.C. : Oui. À sainte Louise, par exemple, on accueille des enfants migrants mineurs sans-papiers et isolés. On en accueille 2 ou 3 par an. Ces élèves suivent les cours avec les autres enfants, en attendant que l'Aide Sociale à l'Enfance les prennent en charge réellement. Ça leur permet d'avoir un repas chaud le midi, d'apprendre les codes, de parfaire leur français. Puis ils sont souvent orientés dans des établissements catholiques d'enseignement professionnel.

S.D. : *Diriger des établissements où la mixité sociale est plus forte qu'ailleurs, c'est un choix ?*

P.C. : Oui, c'est un choix lié à mes convictions. C'est ainsi que je conçois ma mission dans l'enseignement catholique. Si on pouvait faire plus... On est aussi parfois sollicité par des associations. Notre engagement ne concerne pas seulement les élèves. On a ainsi facilité l'obtention de papiers pour des adultes. Je reviens sur les mineurs migrants : leur accueil a permis de changer le regard des élèves et des familles sur les migrants. Pour les élèves, les migrants c'était uniquement ce qu'on voit Porte de la Chapelle. Là, ils prennent connaissance du parcours d'une personne et ça change tout. C'est ce type de démarche qui donne du sens à l'enseignement catholique, de mon point de vue.

S.D. : *Vous recevez le soutien de l'Institution, du Diocèse ?*

P.C. : Oui tout à fait. Comment s'est mis en place l'accueil des migrants dans le 18^{ème} ? J'avais rencontré Sœur Marie Jo-Biloua, qui anime une association de distribution de repas dans le 19^{ème} et lui avais proposé notre soutien en accueillant des migrants mineurs. Et nous avons été quelques collègues à le faire. Avec le soutien de la Direction diocésaine. C'est un pas vers plus de mixité.

S.D. : *Pensez-vous que l'enseignement catholique en fait suffisamment ?*

P.C. : Je pense qu'on est en route, oui. Mais nous sommes confrontés à un problème typiquement parisien. Aujourd'hui, vivre à Paris est devenu très difficile tant le prix de l'immobilier et les loyers sont chers. Et la sociologie des quartiers change. La mixité sociale y est de moins en moins importante. Qui a les moyens de vivre dans le centre de Paris aujourd'hui ? Et cette gentrification va au-delà du centre aujourd'hui. Dans les établissements comme Sainte Louise qui sont en bordure de périphérie, on conserve encore une mixité sociale assez forte. Ici, nous avons des élèves qui viennent de Romainville, de Montreuil, de Saint-Ouen. Mais même ces villes se gentrifient. Il y a encore des quartiers populaires comme la Goutte d'Or, la Porte de la Chapelle. J'accueillais des élèves de ces quartiers dans l'établissement du 18^{ème}. Mais ces quartiers sont de moins en moins nombreux.

S.D. : *Travaillez-vous en réseau avec des établissements similaires au vôtre pour échanger sur vos pratiques d'accueil, sur les dispositifs que vous mettez en place ?*

P.C. : Oui, tout à fait. J'ai gardé des relations avec les établissements des 18, 19 et 20^{èmes} arrondissements. On fait très régulièrement des réunions de réseau. On se demande d'ailleurs comment aller chercher des élèves et leurs parents qui n'osent pas venir dans l'enseignement catholique alors que nous avons une vraie offre à leur proposer. Est-ce qu'on passe par les paroisses, par les associations ? Je pense qu'il y a des personnes qui s'imaginent que ce n'est pas possible pour eux, qui surévaluent probablement le coût de la scolarité. Il faut aussi s'interroger sur la procédure d'inscription. Pour ma part, je l'ai simplifiée en supprimant la lettre de motivation, qui pouvait bloquer les CSP-.

S.D. : *Vous avez une caisse de solidarité aussi j'imagine ?*

P.C. : Oui. On a un budget solidarité qui permet d'aider des familles qui rencontrent des difficultés financières. On accorde des réductions. D'ailleurs, à ce sujet, je m'étais posé la question dans le 18^{ème} arrondissement d'une facturation qui tienne compte du quotient familial. Cela me semblait plus juste que les réductions accordées en fonction du nombre d'enfants inscrits. Mais j'ai découvert qu'il y avait beaucoup de personnes dont les revenus n'étaient pas tous déclarés... Donc l'application de cette mesure n'était pas si aisée. Elle pouvait même être injuste. Finalement, on tient compte des difficultés des familles en identifiant celles qui ne vont pas bien.

S.D. : *Vous savez s'il existe des établissements qui construisent leurs tarifs sur la base du quotient familial ?*

P.C. : Je n'en connais pas. Cela se fait peut-être mais je n'en connais pas.

S.D. : *On peut revenir sur les dispositifs pédagogiques que vous mettez en place à destination des élèves à besoins spécifiques ?*

P.C. : C'est très varié. Si on prend les PAP et les PPS, par exemple, ce sont les professeurs référents qui les mettent en place avec le médecin. Ça va de l'agrandissement des sujets, aux dictées à trous, en passant par l'utilisation de l'ordinateur en classe ou de la souris scanne, par la réduction d'un tiers des exercices pour les 1/3 temps. Si le professeur a son cours sur support numérique, il est donné aux élèves.

S.D. : *Quelle est la proportion d'élèves qui bénéficient d'un PAP ou d'un PPS ?*

P.C. : Actuellement, les PAP et les PPS doivent concerner une cinquantaine d'élèves sur 900. On en a de plus en plus tous les ans. C'est lié je pense au fait que les enseignants sont de mieux en mieux formés et qu'ils suggèrent davantage aux parents, eux-mêmes de plus en plus sensibilisés, de faire des diagnostics. Les élèves nous arrivent du primaire avec des dispositifs déjà mis en place.

S.D. : *Y a-t-il des questions que je ne vous ai pas posées qui permettraient de bien saisir la spécificité de cet établissement dans l'accueil des publics fragiles ?*

P.C. : Le temps de la première rencontre est primordial. Il permet de bien connaître la famille, l'élève et cela facilite l'accompagnement et le suivi.

S.D. : *Pour le suivi, vous vous appuyez sur une équipe de cadres éducatifs. Combien et qui sont-ils ?*

P.C. : Il y a deux directrices adjointes : une au lycée et une autre au collège. D'un point de vue éducatif, on a un adjoint au CPE par niveau qui sont des personnels OGEC, et qui assurent le suivi de l'application des dispositifs comme les PAP ou les PPS. Et enfin il y a une psychologue scolaire à mi-temps qui fait le lien entre le médecin et les spécialistes (orthophonistes, psychiatres, psychologues etc...) d'un côté et les enseignants de l'autre. Elle est rémunérée par l'OGEC et travaille avec un autre établissement. Je fonctionnais comme cela aussi dans mon précédent établissement dans le 18^{ème}. Elle suit de près l'application des dispositifs. Par ailleurs, quand elle échange avec les enseignants, elle leur apporte son regard de professionnelle, indispensable pour décrypter certaines situations. Ces échanges sont nécessaires quand il s'agit d'accueillir un enfant qui a des troubles autistiques ou qui souffre d'un syndrome Gilles de la Tourette, par exemple.

S.D. : *J'ai rarement vu des établissements dégager un mi-temps pour travailler avec un psychologue. Comment vous est venue cette idée ?*

P.C. : A Nantes, où j'étais enseignante, il y avait des 4^{èmes} et des 3^{èmes} techno. Le pôle de psychologues du Diocèse y venait accompagner des enfants. C'était indispensable. La vie scolaire pouvait être confrontée à des élèves qui leur faisaient part de problèmes qui ne relevaient pas de la vie scolaire. Cela me paraissait donc essentiel d'avoir un psychologue dans l'établissement dont j'ai eu la direction dans le 18^{ème}. Sur Paris, il existe un protocole qui s'appelle RISK qui permet en cas de crise

grave dans un établissements de détacher des psychologues dans les établissements qui ont signé la convention, pour accompagner les jeunes et les équipes. D'ailleurs, il existe une association nationale des psychologues de l'enseignement catholique (ANPEC). Leur présence est indispensable dans les établissements comme le nôtre en particulier.

Paris, le 05/01/2020

L'École peut-elle sauver la démocratie ?

Entretien avec Marie Duru-Bellat

Sylvain Dzimira : *L'école peut-elle sauver la démocratie ? (Le Seuil, 2020) peut se lire comme un bilan de la massification scolaire du point de vue des moins instruits (p. 16). Il s'articule autour d'une triple promesse déçue par l'école, constitutive des trois chapitres de l'ouvrage : 1) promesse de justice : les héritiers sont les mêmes que ceux d'avant la massification scolaire ; 2) promesse de croissance et d'emplois par l'augmentation du capital humain : la croissance et l'emploi ne sont pas au rendez-vous ; 3) promesse de vitalité démocratique : on observe un fort désintéret voire même une méfiance croissante vis-à-vis des institutions démocratiques, notamment du côté des jeunes. Non seulement l'école n'a pas tenu sa promesse, mais, écrivez-vous avec François Dubet, elle a sa part de responsabilité 1) dans la reproduction des inégalités en les légitimant ; 2) dans le ralentissement de l'activité économique en privilégiant une logique de niveau sur une logique de compétence ; 3) dans l'essoufflement démocratique en ne parvenant pas à endiguer l'attrait des moins instruits pour les partis populistes.*

On en retient que l'école ne pourra pas seule sauver la démocratie et qu'il nous faut savoir relever les défis que nous pose cette triple promesse déçue.

Je voudrais m'attarder avec vous sur la promesse de justice déçue en vous posant quelques questions, parfois en marge de votre ouvrage.

Marie Duru-Bellat : Avant de commencer, je voudrais apporter une précision. Nous ne disons pas tout à fait que l'école a sa part de responsabilité dans le ralentissement de l'activité économique en privilégiant une logique de niveau sur une logique de compétence. Nous disons deux choses. D'abord que nous n'avons pas les moyens de démontrer que l'élévation du niveau de formation a accru la croissance. Les gouvernements successifs se sont donnés des objectifs quantitatifs. C'était 40% d'une classe d'âge diplômée du supérieur ; maintenant on vise 50%. Mais sait-on ce que les gens savent faire ? Si on s'était donné des objectifs en termes de compétences, peut-être aurait-on fait mieux ? Mais on ne le sait pas vraiment. Ce qui est sûr, c'est le deuxième point, c'est que cette logique de niveau a engendré une inflation des diplômes, dont les effets sur la croissance sont très incertains.

L'École, amplificatrice des inégalités

S.D. : *On peut lire dans l'ouvrage que « la reproduction des inégalités s'opère dans et par l'école » (p. 22). Pourriez-vous expliciter cette double contribution de l'école non seulement à la reproduction des inégalités, mais à leur amplification (en France, « l'école amplifie les inégalités », p. 62.)*

M.D-B. : Que la reproduction s'opère par l'école n'est pas une découverte de notre part. Cela s'explique simplement : l'emploi dépend du diplôme – surtout dans notre pays - qui dépend de l'origine sociale. Ces deux mécanismes sont bien connus. Pourquoi cela amplifie-t-il les inégalités ? On a découvert des choses qu'on ne

connaissait pas forcément. Quand on regarde ce que les gens savent faire dans la vie courante – lire le journal, interpréter un graphique – on voit que c'est lié à leur milieu social d'origine et beaucoup moins à leur diplôme. Autrement dit, les adultes sont plus égaux que leurs diplômes, comme si les écarts des positions tenaient davantage aux différences de diplômes qu'à ce qu'ils sont réellement capables de faire. C'est en ce sens que l'école amplifie les inégalités. Ceci est attesté dans plusieurs enquêtes, dont l'une récente de PISA. On a fait faire des tests de logique à des enfants. On voit que les élèves ont des résultats inégaux. Ces inégalités sont certes corrélées à leurs origines sociales. Mais les écarts aux résultats des tests sont moindres que les écarts en termes de résultats scolaires. Autrement dit, les inégalités de niveau et donc de diplômes scolaires accentuent les inégalités sociales. Mais on le sait bien : l'école creuse les inégalités entre les enfants. C'est bien connu des pédagogues. Prenez des enfants d'un niveau homogène, vous leur faites faire des exercices et vous les notez. Comme il faut bien les différencier, ne serait-ce que pour donner du sens à l'évaluation, les notes attribuées sont différentes. Mais ces différences de notes accentuent bien souvent les différences de compétences. Le problème est que ces différences de notes ont du poids dans le parcours des élèves. D'une certaine manière, c'est la logique évaluatrice de l'école qui amplifie les écarts entre les élèves. Comme les critères d'évaluation – bien parler, bien écrire etc – favorisent les enfants des milieux favorisés (Bourdieu l'a bien montré), ce sont ceux-là dont les parcours sont favorisés.

Egalité des chances et égalité des résultats

S.D. : *L'une des multiples thèses que vous soutenez est que l'école ne sauvera la démocratie qui si elle ne fait pas de l'égalité des chances l'alpha et l'oméga de son bréviaire républicain. Vous allez même plus loin en écrivant que cet idéal d'égalité des chances joue contre notre idéal d'égalité (p. 68). Pourriez-vous nous expliquer pourquoi ?*

M. D-B. : Les enfants arrivent inégaux dès l'école maternelle, parce que leurs conditions d'existence dans leurs familles ne sont pas égales. Il suffit de lire Lahire¹. Les conditions de logement, d'habitation, d'alimentation sont très inégales. Sans parler de l'inégalité d'accès à la culture. L'idée d'égalité des chances suppose que l'école soit capable de mettre les compteurs à zéro. C'est une belle utopie tant que les familles sont inégales. Dès trois ans les inégalités sont fortes. Peut-être faudrait-il faire encore davantage de discrimination positive. Mais c'est beaucoup demander à l'école et aux enseignants que de dire « égalisez au départ, puis continuez ». Et même d'ailleurs « égalisez à chaque étape ». Regardons ce qui se passe à l'Université. On sait que les bacheliers sont très inégaux en fonction des BACS passés, des établissements etc. A nouveau, il s'agit de remettre les compteurs à zéro. Mais à ce stade, la discrimination positive de compensation que réclame l'idéal de l'égalité des chances est colossale, car il s'en est construit des inégalités ! Cet idéal d'égalité des chances est certes le seul idéal acceptable dans une démocratie. Mais c'est une utopie fantastique ! C'est pourquoi, s'il faut avoir en tête cet idéal, il faut aussi assurer une égalité des résultats. Il faut que tous apprennent à lire quand même ! On n'y a pas renoncé encore... mais enfin... On sait très bien qu'à l'entrée

¹ Bernard Lahire (sous la dir. de), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Seuil, 2019.

au collège, il y a beaucoup d'enfants qui ne savent pas lire. Il ne faut simplement pas qu'on fasse pencher le balancier trop d'un côté ou de l'autre.

Quelques remarques sur l'égalité des chances. D'abord, l'idée d'égalité des chances est relativement récente. Elle est arrivée en force des Etats-Unis dans les années 1980 avec la notion d'équité¹. Mais auparavant, on était davantage attaché à l'égalité des résultats. C'est un peu le sens du socle commun. Par ailleurs, l'égalité des chances, c'est, après avoir remis les compteurs à zéro, le règne de la compétition et donc des inégalités. L'égalité des chances, c'est la « concurrence non faussée » comme on dit en Europe. Quand bien même les compteurs sont remis à zéro... et on sait qu'ils ne le sont pas... ça donne à réfléchir.

C'est pourquoi il faut équilibrer l'idéal d'égalité des chances avec l'égalité des résultats. On pourrait par exemple très bien viser l'égalité des résultats jusqu'au socle commun, puis, ensuite, accepter une dose d'inégalités. L'idée c'est de se dire : « ils sont partis avec une base commune : le socle commun, et à partir de là, place à la compétition, au mérite, que le meilleur gagne ! ». Mais il faut dire quand on entre dans la compétition. Il faut simplement que ce ne soit pas trop tôt, sans quoi, c'est injuste. Quant au contenu du socle commun, c'est au politique de le décider. Mais le minimum du minimum c'est que les enfants aient parfaitement acquis ce qu'ils sont censés avoir acquis à la fin du primaire. Et ce n'est pas le cas aujourd'hui. Vous avez des élèves en fin de 5^{ème} qui ne maîtrisent pas ce qu'ils sont censés savoir en fin de CM2 ! C'est inquiétant. Alors après on fait des discours sur l'égalité des chances dans le supérieur...

De l'éducation prioritaire

S.D. : *En matière de lutte contre les inégalités, vous semblez douter de l'efficacité des politiques éducatives qui misent sur le « toujours plus ». Quelle est votre position sur les dispositifs d'éducation prioritaire qui consistent précisément à donner plus aux territoires qui sont le moins dotés ?*

M.D-B. : Le « toujours plus » c'est dire par exemple amener plus de jeunes au niveau du BAC. Les objectifs chiffrés ont d'ailleurs longtemps tenu lieu de politique éducative. Amener 80% d'une classe d'âge au BAC, qu'est-ce que cela voulait dire au fond ? Donnons le BAC et tout le monde aura le BAC ! Cela ne veut rien dire. Les dispositifs d'éducation prioritaire ne font pas tout à fait partie de cette logique puisqu'il s'agit de donner plus à ceux qui ont moins. C'est du toujours plus discriminant. Ce qui est désolant, c'est de s'en tenir à donner plus en pensant que les problèmes sont ainsi réglés. Sans compter que cette logique est coûteuse. Ce n'est pas réactionnaire de s'intéresser aux coûts car les dépenses, on peut les mettre là ou ailleurs. Est-ce raisonnable de dépenser toujours plus dans le supérieur aux dépens d'une politique de l'emploi des jeunes ? La question mérite d'être posée. La politique du « toujours plus » répondant à des objectifs chiffrés et finançant des mesures homogènes doit être interrogée. Personne ne s'y oppose parce que ce serait vouloir moins... mais c'est très discutable. Quant aux dispositifs discriminants et fins, il faut évidemment les encourager. C'est une façon de lutter pour l'égalité des chances, un idéal certes utopique, mais auquel il ne faut pas renoncer. Mais il faut aussi ne pas s'interdire de l'évaluer pour voir s'il n'y a pas plus efficace. Peut-être

¹ Notion mise en avant dans la théorie de la justice de John Rawls (1971), traduite et publiée en France en 1987. NDLR.

serait-il plus efficace d'égaliser les conditions de vie des familles que de rendre la scolarité obligatoire dès la maternelle ? Je n'en sais rien. C'est l'ensemble des politiques qu'il faudrait évaluer pour diminuer les inégalités des chances et pas seulement les politiques scolaires : les politiques de l'emploi, du logement etc. On renvoie toujours le bébé à l'école... parce qu'on ne sait pas trop quoi faire d'autres. Mais c'est peut-être trop lui demander ? Si le chômage était moins massif, les problèmes de l'inégalité des chances ne se poserait sans doute pas de la même manière dans les écoles... Et d'ailleurs, la vie des enseignants ne serait sans doute pas la même non plus. Avoir en face de soi des enfants en grande précarité n'est pas simple.

S.D. : *Concernant les dispositifs d'éducation prioritaire, que pensez-vous qu'il faudrait faire ? Continuer comme on fait actuellement, travailler encore plus finement, en reconnaître les limites ?*

M.D-B. : Ce dispositif a sans doute rencontré des limites quand il n'était pas assez ciblé. Dans les années 80, il a beaucoup été question de « ZEP politiques ». Dans la Nièvre, par exemple, il y avait des ZEP partout. Ce n'était pas assez ciblé. Et puis il y a des effets pervers qu'on connaît - mais tous les dispositifs ont des effets pervers - : les bons élèves et les moyens qui fuient, les enseignants qui ne veulent pas y aller etc.

Il existe un débat autour de la question de savoir s'il faut cibler des zones ou des individus ? Et il n'y a sans doute pas de réponse parfaite. On peut se dire qu'il est préférable de cibler des individus car même dans les zones favorisées, il y a des élèves en grande difficulté. Mais en même temps, ça a un sens de définir des zones car il y a vraiment des zones où les ressources dont celles données à l'école, sont très faibles et insuffisantes. Il est donc normal de traiter les zones aussi. Je pense qu'il faut faire les deux. Mais il faut surtout évaluer.

L'Ecole, sexiste par abstention ?

S.D. : *Quel rôle joue l'école dans la reproduction des inégalités de genre ?*

M.D-B. : Les inégalités de genre relèvent d'une problématique différente. Si l'on regarde la situation des filles et des garçons à l'école, on peut très bien soutenir que les filles sont plutôt avantagées. C'est le cas au regard de la longueur de la formation, par exemple. Leurs études sont plus longues. Elles ont un taux de réussite au BAC supérieur de 10 points à celui des garçons. Néanmoins, elles accèdent moins à des études sélectives scientifiques. Mais notez qu'on pointe sur cette inégalité parce qu'on valorise ces professions. Les professions littéraires vont les conduire aux métiers d'interprète, d'avocat d'affaires etc... Ce n'est pas si mal ! Il n'est donc pas sûr au regard des diplômés et de la scolarité qu'on puisse dire de manière univoque que les filles sont désavantagées. Il faut beaucoup plus nuancer l'analyse. Par contre, l'école va participer à la reproduction des inégalités de genre. J'ai écrit un article il y a quelques années : *L'école sexiste par abstention ?*¹. J'y soulignais notamment que l'école ne fait pas grand-chose pour que les élèves interrogent leurs stéréotypes concernant les genres qui se traduisent dans leurs

¹¹ DURU-BELLAT, M., "L'école sexiste par abstention ? Production/reproduction des stéréotypes sexués : quelle responsabilité de l'école mixte ?" In *Femmes Hommes. Penser l'égalité*, 157-64. Paris: La Documentation française, 2012

comportements ou dans leurs investissements scolaires pour telle ou telle discipline conforme à leurs représentations du masculin ou du féminin. L'école ne fait pas grand-chose parce que les professeurs sont surtout sensibles aux inégalités sociales qui leur paraissent plus criantes et qui ont été beaucoup investies par les sociologues. Et ils ont l'impression, non sans raison, que le sort des filles n'est tout de même pas si mal. Mais le problème se situe surtout dans les interactions entre les enfants. Il y a des recherches qui sont conduites sur les relations entre les filles et les garçons au collège. Dans les cours de récréation, les filles sont l'objet de moqueries, de petites et de graves agressions au quotidien. Et quand on interroge les enseignants, on recueille des réponses du type « ça leur passera », « c'est de leur âge » etc... C'est en ce sens que l'école contribue à reproduire les inégalités de genre *par abstention*. L'école n'interroge pas ces stéréotypes de genres qui viennent de modèles éducatifs ou de la société. Personne ne vient discuter avec les enfants de ces problèmes. Prenons la question qui a fait l'actualité récemment de la tenue des filles en classe. On pourrait très bien aborder la question de la présentation de soi à l'adolescence, période où l'on veut être séduisante... mais on n'en parle pas. Pour cette raison, l'école participe à l'intériorisation de modèles du masculin et du féminin sans vraiment les interroger ou les contester. Cela s'explique sans doute par une certaine peur d'aborder des questions qui touchent au corps, à la sexualité. Bref, l'école subit le masculin et le féminin ambiant. Elle n'agit pas beaucoup.

Se pose aussi la question de l'insertion professionnelle. Mais elle ne dépend pas que de l'école. On a suivi des filles qui faisaient des formations dites masculines et qui débouchent sur des métiers d'ouvriers qualifiés comme électricien. Elles ont souvent du mal à s'insérer. Le diplôme n'est pas tout puissant. Il ne faut pas que l'école pense qu'il suffit de donner les mêmes diplômes aux filles et aux garçons pour que tout ce qui divise dans la société s'effondre. Même les polytechniciennes ne vont pas faire les mêmes carrières que les polytechniciens. Et ce sont souvent les polytechniciennes elles-mêmes qui se disent : « compte tenu de la division du travail qui existe, en général, dans les familles, il est préférable que je m'oriente vers une carrière dans le secteur public ». L'insertion professionnelle dépend de l'école certes, mais aussi de la division du travail dans la famille, du marché du travail, des préjugés des employeurs. On pourrait discuter de tout ça avec les élèves et avec les filles notamment pour qu'elles réalisent ce qui les attend, à quels préjugés elles vont se heurter, plutôt que d'être obsédées par les diplômes, car sur ce plan-là, elles sont plutôt bien dotées. Les femmes sont plus diplômées, mais pour autant, elles n'accèdent pas aux meilleures positions parce qu'il y a d'autres phénomènes qui vont jouer. On en parle assez peu dans l'ouvrage car c'est un sujet un peu différent. Je le développe davantage dans *La tyrannie du genre*¹.

Des réformes actuelles

S.D. : *La réforme du lycée, qui met fin aux filières, et le dédoublement des classes de CP et CE1 dans les REP vont-elles dans le bon sens pour lutter contre la reproduction des inégalités ?*

M.D-B. : Concernant le dédoublement des classes de CP et CE1... si cela s'avère efficace, il faut y aller plein pot car il faut vraiment s'attaquer aux inégalités des apprentissages dès le plus jeune âge. Par contre, concernant la fin des filières, il

¹ DURU-BELLAT, M., *La Tyrannie du genre*. Presses de Sciences Po, 2017

faut attendre pour voir. Chaque fois qu'on a changé les filières au lycée, elles se sont reconstituées sous une autre forme. Quand on a créé la seconde de détermination en 1981, en supprimant les secondes A, C etc..., elles se sont reconstituées avec l'option latin. La seconde avec option latin ressemblait comme une sœur à la seconde C. Leur reconstitution est le fait aussi des parents et des enseignants : par le jeu de la combinaison des options, les meilleurs élèves sont regroupés dans les mêmes classes. Mais cette réforme du lycée est très complexe. Elle est faite pour penser le passage dans le supérieur, mais pas pour penser la formation terminale d'une classe d'âge. On pourrait très bien imaginer la terminale à laquelle tout le monde accéderait comme la formation terminale de l'honnête homme ou de l'honnête femme pour pouvoir se débrouiller dans la vie. Ce n'est pas le sens de cette réforme qui vise la réussite dans le supérieur. Elle entérine l'idée que tous les jeunes vont dans le supérieur, conformément à la logique du « toujours plus » et qu'il faut donc les y préparer au mieux. Je suis très dubitative. On ferait peut-être mieux de se demander, dans l'optique de l'égalité des résultats, ce que l'on veut que les jeunes de 18 ans dans notre pays maîtrisent comme savoirs, comme aptitudes, comme compétences, plutôt que de les orienter dans le supérieur pour plusieurs années de plus. Mais cela ne reste qu'une opinion. Les effets de la fin des filières mériteraient une étude.

L'élève et la personne

S.D. : *Vous abordez également la question du rapport à l'école des enfants qui rencontrent des difficultés scolaires dont on sait qu'ils sont issus des milieux défavorisés.*

M.D-B. : Oui, les moins diplômés sont les plus critiques de l'école. Il faut imaginer le ressentiment que cela peut produire quand depuis tout petit on est le dernier de la classe. Ils disent que l'école est injuste. Et heureusement qu'ils disent que l'école est injuste. Si les derniers de la classe considéraient que l'école est juste, qu'en serait-il de leur estime d'eux-mêmes ? ! Par ailleurs, ils observent que toutes les gens haut placés sont des gens qui ont réussi scolairement. Parfois, il arrive que dans des quartiers populaires des écoles soient dégradées, incendiées et on se demande comment ils peuvent agir ainsi ? Mais enfin, quand jour après jour, on les classe parmi les derniers, on développe nécessairement chez eux un fort ressentiment. Sans compter qu'on les démolit. Quel citoyen l'école fabrique-t-elle en procédant ainsi ? Ceux qui s'en sortent prennent sans doute la parole en éducation morale et civique notamment et développe leur esprit critique. Mais celui que l'on a classé dernier depuis son plus jeune âge ... je ne suis pas sûr qu'il ait envie de discuter quand il aura 15 ans. Il pense sans doute qu'il est nul. Mais quel individu a-t-on façonné là ? Il serait peut-être temps qu'on s'interroge sur la personne que l'on forme ! D'ailleurs certains s'orientent vers l'extrême droite. La gauche est devenue le parti des gens instruits, de ceux qui ont réussi à l'école Et certains de ceux qui ont échoué et qui ont développé un fort ressentiment s'orientent vers l'extrême droite.

Que faire ?

S.D. : Les solutions que vous proposez avec François Dubet pour relever le défi que nous pose cette triple promesse déçue par l'école s'apparentent à une

véritable « révolution culturelle » (p. 217). J'ai listé quelques-unes des orientations préconisées. Le tableau rend-il bien compte de vos positions ?

	L'école aujourd'hui	Les orientations à prendre
Sur le terrain de la justice	Basée sur le principe d'égalité des chances d'atteindre le sommet	Basée sur l'égalité des résultats éducatifs
	Conception unique de l'excellence valorisant l'enseignement général	Multiplicité des conceptions de l'excellence (intellectuelle, manuelle)
	Redistribution des moyens favorable aux héritiers	Orientation des moyens vers les moins favorisés
	Redistribution des moyens favorable à l'enseignement supérieur	Orientation des moyens vers le 1 ^{er} degré
	Politique éducative centralisée	Autonomie plus grande des établissements
Sur le terrain de l'emploi	Un système éducatif centré sur la formation initiale et le diplôme	« desserrer la relation entre le diplôme et emploi » p. 216 Valoriser la formation tout au long de la vie
	Centralité de la politique éducative	Importance plus grande accordée aux politiques d'insertion et à la politique familiale
Sur le terrain du regain démocratique	Une élite politique constituée « d'héritiers »	Modifier la sociologie de nos représentants en donnant la parole à tous

M.D-B. : Il est très bien votre tableau ! Je ferai juste quelques commentaires. Les deux principes d'égalité des chances et des résultats ne sont pas exclusifs. Il s'agit de trouver le bon équilibre, de pondérer le principe d'égalité des chances par celui d'égalité des résultats.

La multiplicité des conceptions de l'excellence est bien un objectif. Des travaux en psychologie atteste de cette multiplicité d'ailleurs. Il ne faut simplement pas que cela conduise à réduire ce qu'on attend de tous comme résultats scolaires. Il ne faut bien sûr pas se dire que l'apprentissage de la lecture n'est pas un objectif pour certains au motif qu'ils sont manuels ! Par ailleurs, cela devrait s'accompagner d'une réflexion pour le moins sur l'existence d'une hiérarchie des professions telles que les professions manuelles sont les moins rémunérées par exemple. D'ailleurs, bien des parents souscriraient volontiers à cette idée qu'il faut valoriser la multiplicité des conceptions de l'excellence. Mais reste le souci légitime de la rémunération future de leurs enfants. Cela ne les encourage pas à les orienter vers des métiers manuels. C'est d'autant plus dommage que certains de ces métiers – plombier, électricien, technicien de maintenance, les métiers de service à la personne etc... - ne sont pas délocalisables, contrairement à bien des métiers « intellectuels » sur lesquels nos jeunes souffrent de la concurrence des Chinois ou des Indiens, qui sont très performants dans le domaine informatique par exemple. Il faut lire le livre qui s'intitule *Eloge du carburateur*¹. L'auteur est philosophe. Par ailleurs, il répare des motos. Et se rend compte que réparer des motos le confronte à des tas de

¹ CRAWFORD M. B., *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*, Paris, La Découverte, coll. « Poche / Essais », 2016, 252 p., Traduit de l'anglais (États-Unis) par Marc Saint-Upéry ; 1^{re} éd. 2010. Marie Duru-Bellat en a fait une recension, publiée en ligne : <https://laviedesidees.fr/L-intelligence-de-la-main.html>

problèmes et l'amène à se poser des tas de questions d'une part, et, d'autre part, lui donne beaucoup plus de satisfaction que de faire de la philosophie, des comptes-rendus etc... notamment parce qu'il voit son client partir tout heureux avec sa moto réparée. Il montre ainsi en quoi un travail manuel peut mobiliser autant l'intelligence qu'un travail intellectuel et peut donner beaucoup plus de satisfaction qu'un travail vaguement intellectuel, auquel on accède après bon nombre d'années d'études. Ce livre me rappelle tous ces jeunes qui me disent qu'ils ne voient pas le sens du travail qu'ils font et qui souhaitent s'orienter vers des métiers plus manuels. En fait, l'ouvrage pose notamment la question de savoir ce qu'il faut entendre par emploi qualifié.

Concernant la redistribution, la chose est bien connue maintenant. On sait qu'on consacre moins d'argent au primaire alors que c'est là où les efforts devraient être le plus importants. C'est un peu ce que fait le Gouvernement d'ailleurs. Peut-être que pour une fois les chercheurs ont été écoutés ? Cela fait au moins vingt ans qu'on tient cette position au Ministère...

Concernant l'autonomie.... Peut-être que François Dubet et moi ne sommes pas tout à fait sur la même ligne. François Dubet est très favorable à une autonomie plus grande des équipes qui leur permettrait de mieux s'adapter aux problèmes qu'elles rencontrent etc... Quant à moi, parce que j'ai le souci de l'évaluation, je pense qu'il est nécessaire d'avoir des baromètres centralisés et uniformes pour qu'on puisse au moins mesurer l'écart des niveaux. Sans quoi, c'est l'existence même du système éducatif qui est remise en cause. Beaucoup de prof de ZEP le disent : ils ne savent plus ce qu'ils doivent attendre de leurs élèves, ils ne savent plus ce qu'est le niveau normal. Seules des évaluations centralisées et uniformes permettent de mesurer les écarts avec ce qui est attendu. On peut bien donner plus d'autonomie aux équipes, mais pour leur laisser la possibilité d'adapter les moyens mis en œuvre en vue d'atteindre des objectifs qui eux doivent être uniques et évalués de manière centralisée. Sans quoi, on n'a plus de système éducatif, chacun faisant ce qu'il veut ou peut dans son coin.

Sur le terrain de l'emploi : « desserrer la relation entre le diplôme et l'emploi ». C'est particulièrement vrai en France : le diplôme est la clef de l'accès à l'emploi. Et à l'inverse, l'absence de diplôme est très pénalisante. Et on n'a pas de seconde chance. Il y a des pays en Europe où l'on reprend plus facilement des études. On devrait aussi en France pouvoir revenir en formation beaucoup plus facilement. On le dit aussi depuis vingt ans. Il existe des solutions comme les « chèques éducation ». Il suffit de les étudier et de voir quels sont les plus intéressants. Mais en France, on croit tellement que l'Ecole est juste que l'on se dit que le diplôme est le moyen le plus juste de sélectionner les personnes. C'est loin d'être le cas. D'abord parce que le niveau que l'on a à 20 ans dépend de tas de facteurs qui ne sont pas tous très justes... Il suffit que les parents divorcent quand l'enfant a 15 ans, que cela soit mal vécu et le jeune à 18 ans a un niveau sanctionné par un diplôme qui n'est pas mirobolant qu'il va trainer toute sa vie. C'est tout simplement honteux. Nous avons tendance à croire que sans diplôme, ce sera pire, encore plus inégalitaire. Ce n'est pas sûr. Des entreprises recrutent sans regarder les diplômes. Elles mettent les candidats en situation réelle et regardent comment ils se débrouillent. Elles recrutent les plus efficaces même s'ils n'ont pas le diplôme requis. Je crois que ce sont des pistes intéressantes. Le diplôme ne fait pas les aptitudes. Certes, pour certains métiers, le diplôme est important, et on ne saurait s'en passer, comme le métier de chirurgien. Mais pour un nombre important de métiers, il n'y a pas de diplôme idéal : regardons simplement ce que les gens sont capables de faire. Croire que seul le

recrutement par le diplôme est juste et que tous les autres moyens de recruter sont injustes me semble un peu simpliste. C'est le reflet de la confiance placée dans notre école à résoudre les injustices. Mais cela relève plutôt du mythe national.

Passons à la centralité de la politique éducative. Cela rejoint ce que je disais tout à l'heure : il faut, en direction des jeunes, une politique du logement et de l'insertion. Parce que le diplôme ne fait pas tout. Il faut aider les jeunes filles qui s'orientent vers des métiers dits masculins à s'insérer. Il faut aussi accompagner les jeunes sans diplôme. Bien sûr des politiques existent déjà. Mais il faut les développer d'autant plus fortement que le contexte est difficile, comme c'est le cas en ce moment.

Enfin pour terminer, le point sur l'élite politique. En écrivant le livre on a découvert les chiffres, en les regardant d'un peu plus près. Il y a une concentration spectaculaire de gens diplômés dans toutes les instances politiques, que ce soit au Parlement européen, au Parlement ou dans les partis politiques. C'est la raison pour laquelle on parle de « classe de diplômés ». Ça pose un problème car les diplômés, qui ont réussi scolairement, vont avoir tendance à développer une vision méritocratique de l'école, quand les moins diplômés pensent davantage que l'école est injuste. Evidemment, cela va se traduire dans le choix des politiques à mettre en œuvre. Il n'est pas surprenant qu'un responsable politique qui a réussi dans le supérieur veuille prioritairement ouvrir le supérieur à tous. Pour lui, l'échec dans le primaire, ça n'existe pas. Alors que les moins diplômés s'appuieraient sur leur expérience pour poser le problème de l'échec ou des conditions de travail en primaire. Les gens n'ont pas la même vision du monde selon qu'ils sont diplômés ou pas. Donc si on a une élite certes instruite, mais uniforme, on passe à côté de questions qu'elle ne soulève jamais, ne serait-ce que celle de l'allocation des moyens. Pourquoi met-on autant de moyens dans les classes prépa ? Parce que ces gens-là ont fait des classes prépa. Ayant travaillé dans certaines commissions, je l'ai bien vu. Je leur ai demandé de m'expliquer pourquoi on mettait autant de moyens dans les classes prépa. Tout ce qu'on vous dit c'est qu'il ne faut pas y toucher. Sans autre explication... Ils ont tous fait des prépas ; ils ont tous leurs gamins dans les prépas. Il y a des lobbys ; celui des grandes écoles, des grands corps qui se recrutent entre eux. C'est bien une classe de diplômés qui défend ses intérêts, en conflit avec les non diplômés. Modifier la sociologie des représentants est donc très important, tout comme il est important de faire la démocratie autrement, en la rendant plus participative par exemple.

S.D. : *Si le renouvellement de la classe politique est souhaitable, je n'ai pas vu comment vous pensez qu'il est possible d'y parvenir.*

M.D-B. : C'est compliqué mais regardez ce qui se passe avec la convention sur le climat. Ça va peut-être se traduire par un échec absolu, cela dépendra si les mesures qui en sortent seront suivies ou pas... Mais les gens comme Blondiaux ont bien des pistes¹. Des conférences de consensus peuvent se mettre en place. On aurait très bien pu en faire sur la Covid19 si l'actualité n'était pas allée trop vite. Les médecins seuls ne doivent pas décider de notre avenir. Les acteurs économiques ont leur mot à dire, les acteurs associatifs également. On pourrait, pour les principales décisions, doubler le Parlement qui a certes sa légitimité, de conférences

¹ BOURG D., AUGAGNEUR F., BLONDIAUX L., COHENDET M.-A., FOURNIAU J.-M., PRIEUR F. et M., *Inventer la démocratie du XXIème siècle, L'assemblée citoyenne du futur*, Les Liens qui libèrent - Fondation pour la Nature et l'Homme, 2017

de consensus, de conventions citoyennes etc. Par ailleurs, pour les Parlementaires on a bien instauré la parité. On peut bien recomposer le Parlement à partir d'autres critères. Tout cela doit pouvoir se discuter. Instaurer la parité ne s'est pas fait sans heurts car les places sont recherchées. On peut essayer d'avoir un Parlement plus représentatif qu'il ne l'est actuellement. Les listes municipales sont déjà plus diversifiées. Cela peut-être le moyen de diversifier les partis et le Parlement, sachant que les gens qui n'ont pas fait d'études vont sans doute se sentir moins compétents pour prendre la parole etc... Mais des formations peuvent se mettre en place.

S.D. : *Que peut faire l'école pour réduire sa contribution à la reproduction des inégalités de genre ? D'ailleurs, les choses vous semblent-elles aller dans le bon sens en la matière ?*

M.D-B. : L'école pourrait commencer par en parler ! On peut parler avec les élèves de la manière dont les garçons se comportent avec les filles, de la manière dont ils les sifflent, de les agresser plus ou moins, de se moquer d'elles à la piscine. Des choses toutes simples. Mais on n'en parle pas. On pourrait les conscientiser comme on disait autrefois, mais on n'en parle pas...

Les choses vont-elles dans le bon sens ? On a lancé une éducation à la sexualité, mais elle est très médicalisée. J'ai beaucoup échangé ces temps-ci avec des filles de 12-13 ans. Quand leurs seins poussent, elles constatent que les garçons les regardent. Ça les trouble énormément. Ce sont les questions qui touchent à la séduction, au corps et à sa représentation qu'il faudrait aborder. Mais l'école est loin de tout cela. Elle rejette ces questions sur l'éducation des parents. Mais sur ces questions, nombreux sont les parents qui sont aux abonnés absents. De la même manière les garçons rencontrent vers 14 ans des difficultés avec leur corps. Il faut en parler. Mais cela supposerait aussi que dans la formation des Maîtres, on en parle... En France, les Maîtres sont surtout formés à l'aune de leurs disciplines.

Paris, le 23/10/2020.

Pour ne pas conclure

Enjeux de la politique d'éducation prioritaire

Marc Douaire

Quarante années sont passées et l'éducation prioritaire est toujours sur la sellette. Cette politique n'atteindrait pas ses objectifs, coûterait trop d'argent public, pire même son appellation constituerait un repoussoir pour les établissements labellisés et renforcerait la stigmatisation des populations scolaires accueillies... bref, au fil des années les jugements lapidaires se succèdent atteignant parfois l'outrance comme en 1997 quand un article du Monde.fr titrait « L'éducation prioritaire est responsable des inégalités sociales » (avant d'être retiré suite à notre intervention). Ces jugements à l'emporte-pièce, s'ils permettent de faire les gros titres dans les médias, ignorent à la fois l'histoire de l'éducation prioritaire et les réalisations d'un grand nombre de réseaux ; en procédant ainsi, ils se disqualifient par eux-mêmes.

40 ans d'une politique : impulsions, abandons, relances, discontinuités

En 1981, la politique menée par Alain Savary se propose de « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ». (Circulaire du 01/07/1981). Cette politique marque une rupture avec la pratique traditionnelle de répartition égalitaire des moyens d'enseignement entre les établissements scolaires sur la base des effectifs accueillis. Elle repose sur deux axes : le travail inter-degrés et le développement du partenariat. Le départ d'Alain Savary en 1984 n'a pas permis de mesurer les effets de cette politique d'autant plus que son successeur, Jean-Pierre Chevènement s'avérait un défenseur de l'égalitarisme dans la répartition des moyens.

Il a fallu attendre le gouvernement Rocard pour assister à la première relance de l'éducation prioritaire. Celle-ci s'opérait dans la conjonction d'un double mouvement : d'une part la loi d'orientation de juillet 1989 qui relançait le défi de la démocratisation de l'école et, d'autre part, la création d'un ministère de la Ville et d'une politique de lutte contre la ségrégation urbaine.

En 1990, Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale, insiste sur l'aspect territorial de cette politique : « la nature des problèmes affrontés et la nécessaire continuité de l'action dans le temps impliquent que chaque Zep constitue un ensemble cohérent offrant un éventail de ressources scolaires et éducatives diversifiées et aussi complet que possible » (circulaire du 01/02/1990). Les Nouvelles ZEP doivent coïncider avec la carte de la politique de la Ville (développement social des quartiers/développement social urbain). Chaque ZEP doit engager un projet inter-degrés et interpartenarial, piloté par un conseil de zone et animé par un tandem (responsable et coordonnateur). Les projets, qui portaient pour la plupart sur l'amélioration des apprentissages, devaient être évalués au bout de trois ans en 1993. Il n'en fut rien suite au départ de Lionel Jospin et à son remplacement par Jack Lang.

Les années 1993/1997 furent des années blanches en ce qui concerne le pilotage ministériel de l'éducation prioritaire (deux ministères F. Bayrou)

En octobre 1997 est publié un rapport des inspecteurs généraux Catherine Moisan et Jacky Simon. En partant d'une évaluation de nombreuses ZEP et en mettant en évidence les caractéristiques de celles qui réussissent, ce rapport souligne les déterminants de la réussite pour une politique de l'éducation prioritaire.

Les premières et uniques Assises de l'éducation prioritaire se tiendront en juin 1998 à Rouen. Pour l'ensemble des acteurs, elles devaient permettre une relance politique et pédagogique de l'éducation prioritaire, en s'appuyant notamment sur les recommandations du rapport Moisan-Simon. Ces Assises furent sans lendemain. Les ministres Claude Allègre et Ségolène Royal (en charge du dossier) ne reprirent pas à leurs comptes les travaux des Assises, mais décidèrent d'infléchir l'orientation de la politique d'éducation prioritaire : si la circulaire du 31 octobre 1997 qui préparait les assises nationales annonce « une relance de la politique des zones prioritaires » celle du 10 juillet 1998 qui suit ces assises organise la « relance de l'éducation prioritaire », ce qui n'est pas la même chose. Ce ne sont plus les zones qui sont prioritaires, c'est l'éducation ! Et la rentrée scolaire 1999 verra l'explosion de la carte de la géographie prioritaire.

Après des années de silence ministériel et d'absence d'impulsion politique (2000-2006), il a fallu qu'interviennent les émeutes de banlieue de novembre 2005 pour que ressurgisse la politique d'éducation prioritaire. Le ministre De Robien engage un dispositif à deux étages : les Réseaux Ambition Réussite (RAR) et les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS).

En 2006, Gilles de Robien annonce vouloir passer d'une logique de zones à une logique de publics, publics dont les difficultés peuvent être de natures diverses. Il se situe là dans la continuité politique des modifications apportées au code de l'éducation par la loi Fillon (2005) : suppression des références aux situations objectives notamment en matière économique et sociale et introduction d'un objectif d'égalité des chances assuré par des bourses liées non seulement aux ressources mais au mérite.

En 2007, la lettre de mission de Nicolas Sarkozy à Xavier Darcos poursuit dans cette logique et invite le ministre à plus d'attention pour les élèves méritants des établissements défavorisés que pour les élèves en difficulté. Cette lettre de mission n'évoque jamais l'éducation prioritaire et encore moins les zones prioritaires ou les RAR.

En 2010, la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Education nationale a réalisé une évaluation de la politique des Réseaux Ambition Réussite initiée en 2006. Le nouveau ministre Luc Chatel (dont le directeur adjoint de cabinet est J.-M. Blanquer) décide de ne pas en prendre compte pour lancer un nouveau dispositif CLAIR puis ECLAIR (écoles-collèges-lycées pour l'ambition, l'innovation, la réussite) qui vise notamment l'autonomie complète de chaque établissement et la possibilité pour sa direction de recruter ses propres personnels.

En 2012, dans le cadre de la politique de Refondation de l'Ecole, la commission intitulée « Pour une école plus juste » et composée de représentants de l'Etat, des collectivités territoriales, des associations éducatives et pédagogiques, des organisations syndicales enseignantes, réaffirme en premier lieu la nécessité de maintenir la labellisation afin de relancer la politique d'éducation prioritaire.

C'est dans ce cadre, qu'est refondée en 2013/2014 l'Education prioritaire dont les principes renouent avec la politique originelle d'Alain Savary :

- politique pilotée nationalement ;
- politique territorialisée : la nouvelle carte est définie en partenariat avec la Politique de la Ville et distingue les REP+ et les REP ;
- politique visant l'amélioration des apprentissages des élèves à partir de la diffusion d'un référentiel national pour guider les nouveaux projets des réseaux ;
- la circulaire ministérielle publiée en 2014 stipule qu'au bout d'une durée de cinq années - soit en 2019 - il sera procédé à une évaluation de l'ensemble des projets des REP+ et des REP ainsi que de la carte de la géographie prioritaire.

En 2017, le nouveau ministre de l'Education nationale, J.-M. Blanquer, met en œuvre les engagements du nouveau président de la République en dédoublant les classes de CP à 12 élèves en éducation prioritaire (dispositif étendu aux classes de CE1 et grande section d'école maternelle). Il se refuse à tenir les engagements pris de procéder à une évaluation des projets de réseaux et de la carte de l'éducation prioritaire.

En novembre 2020, la secrétaire d'Etat à l'éducation prioritaire annonce sa volonté de supprimer les réseaux d'éducation prioritaire et de leur substituer des Contrats locaux d'accompagnement passés entre un établissement et le rectorat de son académie. Une expérimentation est annoncée dans trois académies : Aix-Marseille, Lille et Nantes.

« Et pourtant, elle tourne ! »

La tentation est grande de paraphraser Galilée à la lecture de l'histoire chaotique de l'éducation prioritaire en France. Toute évaluation sérieuse de cette politique devrait commencer par prendre en compte ces discontinuités répétées dans le pilotage national depuis quarante ans. Le temps de l'éducation d'une cohorte d'élèves tout au long de la scolarité obligatoire, de la formation des professionnels, de la transformation des pratiques, de la production d'effets relève du temps long et ne saurait s'apparenter aux temps du mandat politique ou de l'annonce d'une réforme et de son éventuelle mise en œuvre.

Une évaluation publique qui se voudrait sérieuse devrait prendre en compte l'ensemble des données concernant l'évolution des quartiers concernés par l'éducation prioritaire depuis quarante ans. Certes, les inégalités scolaires ne se réduisent pas mais elles sont contenues dans un contexte d'écroulement socio-économiques de nombreux territoires, de ghettoïsation des quartiers et de précarités croissantes des familles accueillies. Prétendre que c'est la labellisation ZEP qui stigmatise et empêche la mixité sociale relève d'une profonde malhonnêteté.

Vouloir conduire une analyse de l'éducation prioritaire doit nécessairement distinguer les objectifs politiques visés. En effet, au fil de son histoire, la politique d'éducation prioritaire s'est centrée sur :

- des territoires avec les populations qui y vivent, leurs établissements scolaires mais aussi l'ensemble des acteurs et des ressources mobilisables sur ces territoires : périodes 1981/1984 ; 1989/1991 ; 2013/2017 ;
- ou bien, uniquement des établissements scolaires et les populations scolaires qu'ils accueillent : période 1998/2001 ;
- ou bien des individus ou des publics scolaires particuliers : période 2006/2012 ; 2017/...

Selon la réponse retenue, il ne s'agira pas de la même conception politique de l'éducation prioritaire. Dans la réalité des réseaux, ces différentes conceptions peuvent s'entremêler au fil de l'histoire.

La politique d'éducation prioritaire coûterait-elle si cher ?

Aujourd'hui, le coût de cette politique qui concerne 1,5 million d'élèves est estimé à 2 milliards d'euros. En comparaison, les classes préparatoires aux grandes écoles représentent un coût de 1,4 milliard d'euros pour seulement 85 000 étudiants... A budget constant pour l'éducation, il y a à l'évidence des ressources qui pourraient abonder celles de l'éducation prioritaire. Ces choix budgétaires sont des choix politiques très rarement évoqués par les ministres ou les médias.

Dans un rapport publié en octobre 2018, la Cour des Comptes déclarait que l'éducation prioritaire constituait la seule politique publique de lutte contre les inégalités scolaires et qu'il convenait de poursuivre l'effort de rénovation engagé en 2013.

La refondation de l'éducation prioritaire engagée en 2012, ignorée par le ministre Blanquer, doit être poursuivie et approfondie. Elle s'insérait à l'époque dans un projet de refondation de l'ensemble de l'école. C'est bien la remise en chantier d'une transformation démocratique de l'école afin qu'elle soit plus juste, plus émancipatrice, qui permettra de clarifier les enjeux et les objectifs visés par l'éducation prioritaire.

La géographie de l'Education prioritaire

L'extension de la géographie de l'EP :

1981 : mise en place de 363 ZEP bénéficiant de 11625 nouveaux emplois

1990 : 1^{ère} relance (Jospin) : détermination de la carte des ZEP en la faisant se rapprocher de celle de la politique de développement social des quartiers (DSU/DSQ) ;

557 zones sont alors recensées avec des moyens supplémentaires (postes, crédits, stages de formation continue).

1998 : 2^{ème} relance (S. Royal) : avec la publication du rapport Moisan-Simon, l'accent est mis sur les objectifs pédagogiques et le pilotage. Les Assises nationales de Rouen, au printemps 1998, mettent en évidence les réussites du terrain.

1999 : 869 Réseaux d'Education prioritaire sont créés à partir des cartes des zones. Le projet du réseau est formalisé en un contrat de réussite.

2006 : 3^{ème} relance (De Robien) : la carte de l'éducation prioritaire différencie 3 niveaux : EP1, EP2 et EP3. Le niveau EP correspond à 249 Réseaux Ambition Réussite (RAR) dans lesquels des professeurs référents ou d'appui interviennent.

2007 : Réseaux Ambition Réussite et Réseaux de Réussite Scolaire deviennent les seules dénominations officielles (254 RAR et 869 RRS).

2010 : année de l'évaluation des RAR et lancement du programme Clair/Eclair

2011 : 1084 collèges en Education prioritaire (Eclair et RRS) :

Liste établie à partir de la liste des établissements Eclair (BO juillet 2011) et liste RRS (*Dgesco* automne 2010) :1084 collèges se répartissant entre :

- 297 collèges Eclair dont
 - 248 ex RAR
 - 36 RRS intégrés
 - 13 collèges hors ZEP

Ce qui représente environ 2000 écoles

- 787 collèges RRS

2013/2014 : Refondation de l'Education prioritaire. Evaluation prévue au bout de 5 ans, en 2019, à la fois de l'ensemble des projets des réseaux et de la nouvelle carte déterminée à la suite d'un travail interministériel : 364 REP+ et 730 REP.

Escamotage de l'éducation prioritaire

Marc Douaire

Les annonces faites le 22/11/2020 par la secrétaire d'Etat Nathalie Elimas ne constituent pas une surprise. Malgré la mise en scène d'une pseudo concertation, elles ne font que traduire la volonté de J.-M. Blanquer d'effacer la politique d'éducation prioritaire engagée il y a quarante ans.

Une argumentation ministérielle bien peu scientifique

Pour Nathalie Elimas, il faut changer de modèle et sortir d'une carte de l'éducation prioritaire jugée trop rigide. La carte REP+/REP cristalliserait donc les difficultés de mise en œuvre de cette politique. Pas un mot sur les projets engagés par l'ensemble des réseaux depuis la refondation de l'éducation prioritaire en 2014 ? Pas un mot sur les attributions de moyens et leur concentration sur les dédoublements ? Pas un mot sur les dispositifs de formation des personnels ? Pas un mot sur les expériences de pilotage engagées dans les académies ?...

Rien ne vient fonder les raisons de ce « remodelage », la situation des « écoles orphelines » comme le traitement des effets de seuil trouvant la plupart du temps des solutions dans le cadre des politiques décidées par les recteurs.

En réalité, ces annonces ne font que vouloir mettre en œuvre des préconisations du plan Azéma/Mathiot qui se distinguait par sa méconnaissance de l'histoire et des réalités de l'éducation prioritaire. Faute de vouloir mener un travail d'enquête approfondi, public, ouvert aux acteurs de terrain, le ministère s'en tient à quelques lieux communs de la pensée médiatique dominante.

Un changement de philosophie

Vouloir sortir d'une carte de l'éducation prioritaire constitue une rupture profonde. Dès son origine en 1981, cette politique de lutte contre les inégalités ciblait non pas des établissements scolaires mais des territoires marqués par de très fortes inégalités. En 1981 comme en 1990, cette politique fut articulée avec la politique de développement social des quartiers puis avec la politique de la Ville. Elle fut relancée en 2006/2007 à la suite des émeutes de banlieues de novembre 2005. La carte de l'éducation prioritaire actuelle fut élaborée en 2013 à partir d'un travail conjoint entre l'éducation nationale et le ministère de la Ville.

Passer d'une logique de politique territorialisée à une politique d'établissement constitue une rupture profonde dans la philosophie éducative gouvernementale. La lutte contre les inégalités ne relèverait plus d'un projet mobilisant le réseau et ses partenaires (services déconcentrés de l'Etat, collectivités territoriales, associations...) mais d'un contrat passé entre le rectorat et un établissement. La notion de réseau, qui traduit la volonté politique de renforcer la continuité et la cohérence pédagogique et éducative tout au long de la scolarité obligatoire, est abandonnée *ipso facto*, sans évaluation, sans bilan au profit du vieux modèle libéral de l'établissement autonome, sur le modèle de l'enseignement privé, ouvrant ainsi le chemin au vieux fantasme de la mise en concurrence des établissements entre eux.

Ce changement de philosophie repose aussi sur une volonté d'effacement des mesures de priorisation en faveur des ghettos urbains au profit des territoires ruraux et de l'enseignement privé.

Le mépris comme méthode de gouvernement

L'histoire de l'éducation prioritaire commencerait donc en 2017 avec la nomination de J.-M. Blanquer au ministère de l'Education nationale. Les années 1981/2017 n'existent pas. La refondation de l'éducation prioritaire engagée en 2014 n'existe pas. Les projets de tous les réseaux REP+ et REP engagés alors pour cinq ans ne seront pas évalués malgré les engagements ministériels précédents, ils n'existent pas, ce qui signifie notamment que le travail comme l'engagement des équipes de terrain ne sont pas reconnus, ce qui signifie aussi que les avancées dans la lutte contre l'échec scolaire produites par ces réseaux ne seront pas reconnues et réutilisables au bénéfice d'une plus grande démocratisation de l'école.

Il n'est donc pas étonnant que la pseudo concertation menée par Nathalie Elimas débouche aussi rapidement sur les propositions d'escamotage de l'éducation prioritaire chères au ministre idéologue.

Evaluation de la refondation de l'éducation prioritaire

Marc Douaire

L'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP) est une association 1901 qui se veut un lieu d'échanges, de débats et de propositions pour l'ensemble des acteurs de l'éducation prioritaire. Elle a été fondée en 1990 notamment par Alain Bourgarel et Christian Join-Lambert. Association indépendante, elle ne bénéficie d'aucune subvention et repose sur l'engagement militant de ses adhérents.

Reçue le 20 avril 2018 par le cabinet du ministre J.-M. Blanquer, l'OZP a rappelé l'engagement ministériel pris en 2014 de procéder en 2019 à une évaluation des projets de l'ensemble des réseaux ainsi que de la carte de l'éducation prioritaire. Le cabinet ministériel n'a pas nié cet engagement mais n'y a donné aucune suite, ne permettant pas une évaluation publique de cette politique dans une période marquée par différents rapports prônant une remise en cause radicale de l'éducation prioritaire (rapports du *Cnesco* sur les collèges parisiens, de France-Stratégie, du Sénat et Azéma/Mathiot).

En novembre 2018, l'OZP annonçait publiquement sa décision de procéder à une évaluation de la politique de l'éducation prioritaire refondée. Pour engager ce travail, l'OZP a constitué un conseil scientifique réunissant des personnalités reconnues pour leurs compétences professionnelles et leur engagement de longue date en faveur de l'éducation prioritaire : Anne Armand, Marc Bablet, Viviane Bouysse, Martine Husson, Françoise Lorcerie, Patrick Picard, Jean-Yves Rochex, Jean-Michel Zakhartchouk ainsi que d'autres personnalités dont l'anonymat doit être préservé pour raisons professionnelles.

Ce travail constitue, à ce jour, la seule tentative d'évaluation des effets de la refondation de l'éducation prioritaire conduite à partir d'une enquête collaborative permettant de donner la parole aux acteurs de terrain des réseaux. En choisissant de procéder largement par des questions ouvertes portant notamment sur les différents axes du référentiel, cette enquête permet de mettre en évidence ce qui apparaît pour les personnels des réseaux comme des acquis, des difficultés mais aussi des leviers d'actions pour le futur.

Cette enquête a ses propres limites, celles d'un travail porté par les seules ressources d'une association indépendante et ne saurait donc s'apparenter à ce que pourrait produire les services du ministère de l'Education nationale ou des moyens dédiés par une recherche universitaire. Cette enquête a été élaborée, à partir des travaux conduits dans le cadre d'un séminaire de travail en février 2019 et de la journée nationale de l'OZP en mai 2019. La lecture et la synthèse de l'ensemble des réponses ont été réalisées par le conseil scientifique de l'OZP composé de personnalités reconnues depuis longtemps pour leur engagement et leurs compétences professionnelles concernant l'éducation prioritaire.

Quels enseignements ?

Au regard de l'histoire faite de près de quarante années de décisions, de ruptures et de relances, de glissements assumés ou insidieux de son orientation politique, une évidence s'impose : l'éducation prioritaire existe et structure de nombreux réseaux sur l'ensemble du territoire national, ses principes fondateurs continuent de susciter l'adhésion de la très grande majorité des acteurs de terrain : principe d'éducabilité de chaque enfant et de chaque jeune ; volonté de renforcer

l'action pédagogique et la maîtrise des savoirs afin de conduire à la réussite les élèves dont les origines sociales et culturelles, les conditions de vie sont éloignées des codes et des ressources d'une école qui se prétend l'école de tous ; construction d'un projet inter-degrés prenant en compte les partenariats locaux.

L'enquête s'est articulée autour des six axes du référentiel. Même s'il est loin d'être bien connu de tous les acteurs, ce référentiel apparaît bien comme une référence commune pour l'élaboration des projets des réseaux et la réflexion collective pour conduire les actions locales. Ce référentiel constitue donc une pièce maîtresse dans la stratégie de développement de l'éducation prioritaire. A cette fin, il doit être mieux pris en charge par l'institution, y compris comme support dans le cadre de la formation initiale et il doit être retravaillé.

Principaux enjeux

Pour les six axes, Il a été demandé de structurer les réponses en termes d'acquis, de difficultés et de leviers d'amélioration. A la lecture des réponses, on peut faire le constat d'un nombre important de convergences et de lignes de force d'un axe à l'autre permettant de dégager les principaux enjeux de la refondation de l'éducation prioritaire. Quels sont-ils à la lecture des réponses ?

- La priorité donnée à une meilleure acquisition des savoirs fondamentaux en particulier du « lire, écrire, parler » par le travail conduit à la fois au sein de la classe et dans le cadre des cycles, en sachant conjuguer exigence et bienveillance.
- L'accompagnement et la formation des équipes.
- La prise en compte de l'évolution des pratiques enseignantes dans le cadre de collectifs professionnels construisant des articulations cohérentes entre le premier et le second degré. Pour pouvoir fonctionner, ces collectifs professionnels requièrent du temps, de la formation, des postes spécifiques et des moyens supplémentaires. La question du temps est centrale et le travail collectif est devenu une référence commune pour la majorité des répondants.
- La question du pilotage à tous les niveaux : national, académique et local. Ce qui pose aussi la question des articulations à construire entre les objectifs et la conduite d'une politique définie nationalement et la nécessité, pour la réussite même de cette politique, d'emporter l'adhésion des acteurs de terrain en suscitant, favorisant, accompagnant la réflexion et les projets des réseaux.
- Le resserrement des liens entre l'école et les familles, ce qui passe souvent par leur élucidation. La construction de relations claires entre le réseau et ses partenaires dans lesquelles l'école se voit reconnaître l'importance de ses missions spécifiques mais ne s'exonère pas de ses propres responsabilités.
- La garantie de la pérennisation des dispositifs et des moyens engagés tout au long de la durée du projet de réseau.
- Pour que l'action pédagogique dure et puisse porter ses fruits, il faut ...des personnels qui durent c'est-à-dire qui soient reconnus, accompagnés et formés par l'institution à tous les niveaux.

Leviers pour la réussite

L'ensemble de ces enjeux sont traités dans les réponses à travers le prisme acquis/obstacles/leviers. Les réponses recueillies permettent de mettre en évidence les effets qui relèvent de l'institution (changements fréquents de pilotes, PDMQDC et

professeurs référents supprimés brutalement sans évaluation de leurs missions, problèmes récurrents de remplacement, mauvaise gestion des ressources humaines...), ceux qui relèvent de la responsabilité et des initiatives des acteurs de terrain et enfin ceux qui naissent de la combinaison des deux. Ainsi :

- la question de la formation doit être traitée en prenant en compte à la fois les besoins exprimés par les équipes de terrain et les apports renouvelés de la recherche publique. Il s'agit de faire de la formation une politique de réseau.
- Le travail en collectif professionnel requiert du temps de concertation compris dans les obligations de service, des moyens stables de remplacement et un pilotage efficient.
- L'amélioration des acquis concernant les savoirs fondamentaux repose en grande partie sur la cohérence et la continuité du travail mené tout au long des cycles et non dans des dispositifs de dédoublement de classes.
- L'exercice professionnel en réseau d'éducation prioritaire requiert d'en partager les valeurs et les exigences de travail collectif ce qui ne peut être sans conséquence sur les modalités de nomination des personnels.

La mise en œuvre d'une politique prioritaire ne saurait se réduire à une appellation mais devrait conduire l'administration académique ou locale à la considérer comme réellement prioritaire à tous les niveaux de son action institutionnelle.

Des questions en chantier

Les réponses à l'enquête mettent en évidence plusieurs questions qui doivent être approfondies, débattues, retravaillées collectivement pour consolider le travail engagé dans le cadre de la refondation :

- la formation des équipes de réseaux ;
- les dédoublements et la continuité pédagogique ;
- l'approfondissement du référentiel ;
- le pilotage à tous les niveaux ;
- les liens entre l'école et les familles ; la question du partenariat et les Cités éducatives ;
- la gestion des ressources humaines dans son ensemble.

Dans les mois à venir, l'ensemble de ces questions feront l'objet d'un travail spécifique de l'OZP dans le cadre de ses rencontres publiques et des séminaires de travail.

Relancer la refondation

Ce travail d'enquête a été publié en mai 2020 et adressé à l'ensemble des réseaux d'éducation prioritaire. Il a été remis au ministre de l'Education nationale, aux organisations syndicales ainsi qu'aux associations éducatives, pédagogiques et professionnelles qui interviennent dans le champ de l'école. Il doit permettre à l'ensemble des acteurs de l'éducation prioritaire de s'approprier le débat.

La politique d'éducation prioritaire refondée en 2013 n'est pas parfaite mais pour autant elle ne saurait se décliner désormais en de simples mesures de dédoublements de classes. Elle a fait émerger une conscience collective de responsabilisation dans la réussite des élèves. Il faut désormais passer de succès localisés remarquables à une réduction significative des écarts de réussite. A l'heure où certains ne rêvent que de dynamitage de la géographie prioritaire et d'effacement de cette politique, il est nécessaire de rappeler l'urgence de la lutte contre les

inégalités sociales et territoriales en s'appuyant notamment sur une politique d'éducation prioritaire inscrite dans le temps, engageant la responsabilité de l'Etat et bénéficiant de l'ensemble des décisions et des moyens appelés par son évaluation.

Hors thème

Pour une école de la confiance réciproque

Nathalie Roekens

Personne n'est jamais parvenu à être entièrement lui-même : chacun cependant, tend à le devenir, l'un dans l'obscurité, l'autre dans plus de lumière, chacun comme il peut ... Tous, nous sortons du même sein, mais chacun de nous tend à émerger des ténèbres et aspire au but qui lui est propre. Nous pouvons nous comprendre les uns les autres, mais personne n'est expliqué que par soi-même ».

Hermann Hesse (Demian, 1919)

Cet article est l'opportunité de revenir sur un parcours professionnel de plus de trente ans riche d'expériences ayant forgé non seulement mon rapport à l'Éducation et à la Formation mais également mon regard sur le monde. J'ai bien conscience qu'il est « Un » parmi tant d'autres qui ne seront jamais donnés à voir et je mesure la chance que j'ai de pouvoir le partager. Mon ambition est juste, en toute humilité, de livrer un vécu et éventuellement de permettre au lecteur d'initier ou d'approfondir une réflexion sur ses pratiques et considérer le rôle fondamental de l'enseignant dans la construction identitaire de « l'adulte en devenir » qu'est le jeune. Enseigner n'est pas neutre. Il ne s'agit pas d'une activité professionnelle comme les autres. Elle questionne. Elle bouscule. Elle témoigne malheureusement l'actualité. Elle « engage » aussi le professionnel dans son humanité, dans sa capacité à percevoir l'autre comme appartenant au genre humain et à lui permettre d'éprouver cette appartenance. Comme l'écrivent Boris Cyrulnik et Edgar Morin, le nouveau-né condamné à n'être qu'un hominidé devient « selon son façonnement affectif, maternel, familial et social (...), mille hommes différents » (Cyrulnik, Morin, 2000). Et, la qualité de sa relation avec les adultes qu'il côtoiera notamment à l'école influencera son (a)-(de)venir. C'est pourquoi « Eduquer » et « Former » nécessitent non seulement une formation initiale solide mais également une formation tout au long de la vie à la hauteur des enjeux éducatifs et sociétaux. Mais quelle formation ? La réponse dépend des valeurs qu'une Société entend prôner, du système éducatif qu'elle souhaite promouvoir pour les enfants de la République, pour nos enfants.

Un parcours atypique à la croisée de « mondes »...

Quand se former révèle notre monde intérieur ...

Raconter son parcours n'est jamais chose facile même quand celui-ci a pour objet sa formation. Rien n'est plus intime que parler de lui à qui sait l'éprouver. Le mettre en mots c'est lui donner vie, le donner à voir ; c'est aussi se donner une chance de « le », de « se » comprendre.

Après le baccalauréat, j'ai entamé des études de droit privé¹ à l'Université de Lille II où j'ai obtenu une maîtrise de droit privé. J'ai ensuite été autorisée² à m'inscrire en DESS de droit notarial, forte d'un soutien familial invétéré. Et à vrai dire, ce que je faisais me plaisait ; en tout cas, c'est ce que je croyais. Parallèlement à mes études, et parce qu'il me fallait subvenir à mes besoins, j'ai eu la chance d'obtenir un poste de maître auxiliaire dans un établissement privé sous contrat d'association avec l'Etat situé à Roubaix. Ce travail ne devait être, a priori, qu'un « job » d'étudiant.

Cette année à l'université s'est révélée être celle de trop tant j'avais l'impression de ne pas y « être à ma place » (Roekens, 2004), de ne pas être faite pour le métier auquel je me destinais. Un « ailleurs » qui me permettrait de m'accomplir m'attendait ; mon projet de vie n'était pas là. J'abandonnais donc les études juridiques, non sans un pincement au cœur tant je mesurais le temps et l'énergie que j'y avais consacrés³.

J'ai continué à enseigner et me suis formée. J'ai préparé et obtenu le concours me permettant de m'assurer une certaine stabilité professionnelle mais surtout de développer des connaissances et compétences indispensables à l'exercice de mon métier.

Du désir inassouvi à la rencontre de l'autre-soi

Durant ma préparation au concours, j'ai été repérée par les formateurs qui, suite à l'obtention du concours, m'ont sollicitée afin que j'intègre leur équipe. Je suis donc devenue formatrice associée à l'IUFM en didactique des Lettres et me suis vu confier les étudiants inscrits au Cafep de Lettres modernes et les enseignants préparant le CAER PC de Lettres modernes. J'assurais en outre mon emploi à temps complet au sein de mon établissement scolaire.

Mais très vite, j'ai été confrontée aux limites de mes connaissances et compétences et aux doutes quant à ce que je pouvais apporter aux jeunes et aux étudiants qui m'étaient confiés. Ces doutes m'ont permis de me questionner sur le métier, sur l'enseignant que j'étais et sur celui que je désirais être mais aussi sur ce dont j'avais besoin pour les accompagner au mieux. J'ai cherché des réponses que j'ai en partie obtenues en préparant un Diplôme d'Etudes Approfondies puis un Doctorat en Sciences de l'Education au cours duquel je me suis familiarisée au récit de vie⁴ comme mode d'appréhension des parcours de formation et parcours de vie, des « mondes » (Roekens, 2010, p. 193) à l'œuvre dans ces parcours que l'enseignant ou le formateur côtoie (Roekens, 2013, p. 12). Parallèlement, j'ai développé par le biais de la formation continue mes connaissances et compétences de formateur, notamment en psychologie, pédagogie et analyse de pratiques. A ce titre, j'ai participé à diverses universités d'été regroupant des psychologues, pédagogues, formateurs et enseignants désireux de réfléchir à leurs pratiques. J'ai

¹ Comme le souhaitaient mes parents, juristes eux aussi.

² Cette inscription était loin d'être une évidence car, étant salariée, je ne pouvais pas assister à tous les cours alors que la formation nécessitait un engagement plein et entier. Mais au vu de ma détermination, l'enseignant responsable de ce dispositif l'avait autorisée.

³ Je savais que j'y reviendrais mais j'ignorais encore sous quelle forme. Quelques années plus tard, mon parcours de formation me donnait la possibilité d'enseigner le droit de la formation et de l'éducation à l'université.

⁴ Je me situais donc dans une démarche de recherche qualitative et dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive.

également parfait ma formation en m'emparant de la doctrine pédagogique, psychologique, psychanalytique notamment. Ces formations m'ont permis d'animer des formations à l'analyse de pratique et à la pédagogie mais également d'intégrer l'équipe des formateurs du titre national de Formateur de formateur.

Ces années ainsi que mes travaux de recherche m'ont non seulement permis d'évoluer professionnellement, de comprendre qui j'étais – et à travers moi qui était l'Autre - mais aussi d'appréhender mon projet de vie, « le but qui m'était propre »¹.

Une rencontre décisive

Au cours de l'été 2003, alors que je participais à une université d'été consacrée à la motivation, j'ai eu la chance d'échanger longuement avec Jacques Lévine². Cette rencontre a été déterminante. Elle a forgé ma conviction qu'il était absolument nécessaire de faire dialoguer pédagogie et psychologie/psychanalyse (Lévine, 2003, p. 13) dans les lieux de formation au risque, si tel n'est pas le cas, de ne pas être capable de prévenir les difficultés scolaires, de prendre en compte l'intersubjectivité, les « influences multiples et invisibles qui s'exercent souterrainement entre les êtres, et ce, dès le début de la vie de chacun d'entre nous (qui font que) tout enfant qui arrive à l'école, et pour commencer, à la maternelle, est déjà porteur d'une histoire liée intimement à celle de ses proches, (et) a vécu plus ou moins douloureusement des séparations, des blessures narcissiques, (...) a été plus ou moins bien nourri affectivement et différemment éveillé au monde ; la construction de son moi (étant) encore très fragile » (Moll, 2009, p. 9).

Les nombreux échanges qui ont suivi m'ont en outre permis de découvrir les groupes de Soutien au Soutien créés par Jacques Lévine afin de permettre aux professionnels de l'éducation et de la formation, accompagnés d'un psychanalyste, de mieux comprendre, à distance, ce qui a pu les désorienter, les bouleverser dans une situation relationnelle difficile avec un jeune ou un adulte. L'objectif est de provoquer « un changement de regard sur l'autre et sur soi, la remise en devenir d'un enfant que l'on considérait comme enfermé dans ses difficultés, l'ouverture à l'autre vu désormais comme **sujet**. En cela, le travail en Soutien au Soutien constitue une formation à la relation où l'on apprend à développer « un système de pensée de l'autre » » (Moll, 2009, p. 16).

Considérer l'autre, le jeune ou l'adulte, comme un sujet, un être capable. Tel est bien finalement l'enjeu de toute relation y compris pédagogique si l'on veut que celui-ci s'engage et se projette dans une tâche, un apprentissage, son parcours de formation, son parcours de vie. Cet engagement est loin d'être une évidence. Les enseignants, les formateurs en font l'expérience quotidiennement sur le terrain. Il suppose une confiance réciproque, confiance qui ne se décrète pas mais qui se tisse avec le temps.

Pour s'engager à prendre soin ...

L'humanité au cœur des pratiques

Ce mot « humanité » est né sous la plume de Freddy Klopfenstein, écrivain suisse, en 1980. Il a ensuite été repris par Albert Jacquard pour qui l'humanité

¹ Expression reprise à Hermann Hesse. Voir citation en initiale.

² Docteur en psychologie et psychanalyste.

représente « les cadeaux que les hommes se sont faits les uns aux autres depuis qu'ils ont conscience d'être, et qu'ils peuvent se faire encore en un enrichissement sans limites (...) » (Gineste et Pellissier, 2014, p. 277). Et d'ajouter qu'il s'agit d'un « trésor de compréhensions, d'émotions et surtout d'exigences, qui n'a d'existence que grâce à nous et sera perdu si nous disparaissions. Les hommes n'ont d'autre tâche que de profiter du trésor d'humanité déjà accumulé et de continuer à l'enrichir » (Gineste et Pellissier, 2014, p. 277).

Cette notion d'humanité ne doit pas se confondre avec celle d'humanité qui renvoie plutôt à l'idée de genre humain ou à des qualités humaines comme la bienveillance ou la compassion. Or, ce qui est en jeu dans l'humanité c'est avant tout les « caractéristiques que les hommes possèdent et développent en lien les uns avec les autres, sur ce qui permet à chaque homme de reconnaître les autres hommes comme des semblables » (Gineste et Pellissier, 2014, p. 278).

L'humanité suppose une relation essentielle de personne à personne reconnues dans leur intégrité, dans leur souveraineté. Il s'agit d'une attitude du « prendre soin » nécessitant la reconnaissance de l'autre par la parole, le regard, le toucher, ... Mais n'est-ce pas là le coeur de notre métier ?

L'Accompagnement comme posture....

L'accompagnement est une démarche qui vise à aider une personne à se construire, à se déterminer, à cheminer, à son rythme sans jugement. Comme le souligne M. Beauvais (2009, p. 223), « Adopter cette définition implique (...) une certaine conception de l'Homme et de notre rapport au monde et à l'Autre, Autre appréhendé en tant que Sujet, Autonome, Responsable et Projectif. Appréhender l'Autre en tant que Sujet revient à l'appréhender en tant que personne singulière, se construisant en agissant dans un environnement donné, environnement dans lequel, sur lequel et par lequel, ses choix et ses actes prennent sens. En considérant l'Autre en tant que Sujet Autonome on le considère également en tant qu'être humain responsable ; autonomie et responsabilité étant intimement liées, voire constitutives l'une de l'autre. Enfin, en considérant l'Autre en tant qu'être Projectif, on fait sienne l'idée selon laquelle le sens du réel émerge du projet que l'on forme sur ce réel ». Jean-Paul Sartre n'affirmait-il pas « L'homme n'est rien d'autre que son projet, il n'existe que dans la mesure où il se réalise (...). Le destin de l'homme est en lui-même » (1996, p. 51-56).

C'est ainsi pour permettre à l'Autre « sa propre prise en projet » (Beauvais, 2009, p. 224), que j'ai créé l'Association pour l'Accompagnement à la Réussite Educative Scolaire et Etudiante (AARESE). Elle est née du constat que l'école n'était pas prête, pas « formée » à accompagner les jeunes, à les accueillir dans toute leur humanité, leur singularité, leurs dimensions affective, cognitive et sociale notamment. L'association a pour principal objectif de réconcilier les personnes accueillies avec elles-mêmes, ces personnes, souvent en échec, étant très souvent leur « pire ennemi » à un moment de leur vie. L'accompagnement patient et bienveillant qu'elles trouvent à l'association leur permet de s'éprouver, pour certaines d'entre elles pour la première fois, comme sujet convaincu, voulant agir, capable d'agir, s'engageant et agissant notamment en apprenant (Roekens, 2010, p. 195). Le sujet devient alors l'artisan de lui-même et de son « monde », croiseur de mondes (personnel, de la formation, familial notamment), les siens et ceux des autres, agenceur de mondes,

autant qu'il en est le créateur, au service de son propre Monde¹ (Roekens, 2010, p. 367) et de son propre projet de vie.

Et ainsi renouveler ma foi en la formation à la confiance réciproque ...

Former à penser « l'autrement que prévu »

Les enseignants ne sont pas formés, pas prêts à accueillir notre jeunesse dans leur entierté. Les jeunes ont changé. Nul ne peut l'ignorer. Notre société est en perpétuelle mutation, les structures socio-familiales traditionnelles ne sont qu'un lointain souvenir et les enseignants ont de plus en plus à faire face à des enfants déstructurés, en perte de repères, confrontés notamment à l'échec scolaire, en proie au doute et au désarroi faute de trouver du sens à leur parcours de formation et, à travers lui, à leur parcours de vie. D'où les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés les professionnels de l'éducation et de la formation. Et il est « devenu banal, depuis des années, d'évoquer la crise de l'école, le malaise des enseignants de tous niveaux, face à des classes qui confrontent les « maîtres » à une forme d'incompétence et d'impuissance difficile à supporter » (Moll, 2009).

Pour faire face à l'échec, le système scolaire a tendance à proposer des dispositifs d'aide, de remédiation qui très souvent ajoutent de la souffrance à la souffrance, les difficultés n'ayant pas leur source dans les apprentissages². Le Soutien au Soutien propose une autre voie qui s'inspire d'une méthode mise en place par M. Balint³ dans les années 1950. Parce que Jacques Lévine était convaincu qu'il n'est jamais facile de conduire une classe hétérogène, il proposa d'orienter le travail des groupes de Soutien au Soutien dans trois directions.

La première direction vise à faire en sorte que l'enseignant ait le sentiment d'appartenir à un « appareil groupal » (Lévine, 2009, p. 26) et ose « dire ce qu'il ne sait pas faire, y utilise la matière grise de tous les membres du groupe pour rendre moins inintelligible ce qui entrave le rapport aux apprentissages de tel enfant précis, et que, fort de l'appui collectif, il y recherche le « modifiable », c'est-à-dire les ponts et passerelles susceptibles de réétayer un Moi scolaire qui a décroché ; faire en sorte d'autre part que l'enseignant n'éprouve pas de culpabilité si, à défaut d'obtenir un rattrapage complet, souvent aléatoire, il soit obligé de s'en tenir à un redémarrage étalé dans le temps. L'expérience nous a montré que de tels démarches nécessitaient des formes de réflexion très rigoureuses » (Lévine, 2009, p. 26).

La deuxième direction consiste à développer les conditions qui permettront de modifier en profondeur les structures scolaires, institutionnelles et relationnelles, conditions nécessaires pour répondre aux problèmes générés par l'hétérogénéité des groupes-classes. L'enjeu étant « d'accueillir sans gâcher ses chances, l'enfant qui n'a pas la silhouette du bon élève type » (Lévine, 2009, p. 26) parce qu'il a fait l'expérience de l'accident.

La troisième direction est celle de la complémentarité, de « l'interdisciplinarité » (Lévine, 2009, p. 26) entre la pédagogie et le psychanalyse. Jacques Lévine est « convaincu que, dans un rapport d'équivalence et humblement face aux difficiles problèmes de la vie scolaire quotidienne, la rencontre des deux types d'expériences peut être féconde, dans la mesure où elle oblige à dépasser les

¹ Sur cette notion, voir la thèse de doctorat.

² Elles s'y révèlent.

³ Psychiatre et psychanalyste.

langues de bois, tant celle de la technicité psychanalytique que de la technicité pédagogique. Nous arrivons probablement à l'époque où les enfants ont besoin qu'un « langage intermédiaire » soit inventé » (2009, p. 26-27).

La quatrième direction œuvre dans le sens du dépassement des apports de la psychologie de l'enfant qui ne permettent pas toujours de comprendre les comportements cognitifs et identitaires observés à l'école. Ainsi, les groupes de Soutien au Soutien permettent-ils de « contribuer à l'avènement d'une psychologie qui, cessant de séparer les constructions du moi et de la cognition, nous montrerait comment elles s'articulent et comment nous pourrions transposer, sur le terrain scolaire, ce nouveau regard sur le fonctionnement psychique des enfants pris dans leurs différences » (Lévine, 2009, p. 27).

Former à « Oser » la science de l'affectivité

L'haptonomie est la science de l'affectivité. Elle met l'accent sur le besoin que le « continuum d'être soit marqué de suffisamment de sécurité de base et de confirmation affective, pour ne pas être menacé par tout mouvement régressif, par tout « empiètement » du milieu de vie »¹. Elle offre donc un « acte éthique (...) à savoir le don de la confirmation affective de l'être du sujet avec la sécurité de base qui lui est inhérente » (Meyer ; Gambus-Lautier, 2016, p. 45). Elle « confirme l'être vrai et essentiel – l'essentia – de l'individu, c'est-à-dire son Bon personnel et individuel, sa valeur intrinsèque » (2016, p. 45).

Cette science postule et vérifie (de manière phénoméno-empirique) qu'avec « une loi du toucher, et donc pas n'importe quel toucher, on peut reconstituer un état de moindre vulnérabilité, que l'autre peut s'ouvrir au lieu de rester avec le monde dans des échanges très réduits parce que toujours menaçants »². Lacan ne disait-il pas « Ne cherche pas le grand Autre ailleurs que dans le corps » ?

Mais pour faire vivre cette « loi du toucher », il faut être un virtuose. Il faut de la justesse, de la « sagesse pratique » disait Oury. Cela s'apprend ou plus exactement s'imprend³ (Schwartz, 2009, p. 32). Elle ne s'acquiert pas par des informations, par des concepts. « Cela s'éprouve dans une relation qui est toujours d'assez longue durée avec les gens auprès de qui on est engagé dans un processus dit de formation (...). Cela se sent à la manière dont les partenaires d'une telle formation s'expriment, agissent – dans leur manière d'être » (2009, p. 32).

Pour conclure ...

Il ne fait aucun doute pour moi qu'enseigner relève d'un art hybride. Certes, il nécessite de la part de l'enseignant une maîtrise absolue de sa didactique et de la pédagogie. Mais ne nous y trompons pas. Cette maîtrise ne saurait, à elle seule, régler toutes les difficultés scolaires. Elle constitue un socle nécessaire mais pas suffisant. Si l'école veut relever le défi de ne laisser personne en chemin, elle doit, dans la formation initiale et continue des enseignants, intégrer la dimension relationnelle du métier, sa dimension intersubjective. Car l'essentiel se joue là, dans la relation. De la qualité, de la vérité de celle-ci, de la confiance qui s'instaure entre

¹ Propos de Jean Oury recueillis par Raymond Bénévent lors d'un stage annuel de formation à la Clinique de La Borde en 2008.

² Idem.

³ Terme repris à Yves Schwartz.

l'enfant et l'adulte dépend l'engagement du jeune dans son projet de formation et plus largement dans son projet de vie. Comme tout art, enseigner requiert du temps : du temps accordé à l'enseignant pour se former à accueillir « l'être humain (...) à la fois (...) individu biologique, (...) acteur social, (...) sujet en quête de sens et de liberté intérieure » (Meyer ; Gambs-Lautier, 2016, p. 157) ; du temps offert au jeune pour l'accompagner humainement.

Bibliographie

JACQUART A. , *Cinq Milliards d'hommes dans un vaisseau*. Seuil. 1987.

BEAUVAIS M., in Accompagnement en éducation et formation : regards singuliers et pratiques plurielles, *Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement*. Revue TransFormations – Recherches en éducation des adultes, n°2, Avril 2009.

CYRULNIK B., in Boris Cyrulnik & Edgar Morin, *Dialogue sur la nature humaine*. Editions de l'Aube, 2000.

GINESTE Y. & PELLISSIER J., *Humanitude. Comprendre la vieillesse, prendre soin des Hommes vieux*, 2014, Editions Armand Colin

LEVINE J., *Je est un autre, Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, 2003

MEYER J.-C. et GAMBS-LAUTIER M.-H., *De la psychanalyse à l'haptonomie*, l'Harmattan, 2016.

MOLL J., in Lévine J. & Jeanne Moll J., *Prévenir les souffrances d'école. Pratique du Soutien au Soutien*. Editions ESF, 2009.

ROEKENS N., *L'individualisation des parcours de formation : quels sont la place et le rôle du salarié dans le processus d'individualisation des parcours de formation d'adultes tel qu'il est rendu possible par le Droit de la formation continue et sa mise en œuvre*, Mémoire de DEA, sous la direction d'André Tarby, 2004

ROEKENS N., *De l'individualisation à la singularisation des parcours de formation d'adultes : l'adulte en formation, un sujet à la croisée de mondes ... un sujet croiseur de mondes ...*, Thèse de doctorat, sous la direction de Gilles Leclercq, 2010.

ROEKENS N., *La formation professionnelle des adultes : l'importance des vécus extérieurs dans l'élaboration du parcours de formation*. Revue Savoirs et Formation n° 87-88, 2013.

SARTRE J.-P., *L'existentialisme est un humanisme*. Paris, Gallimard.

SCHWARTZ Y., *L'Activité en Dialogues, Entretiens sur l'activité humaine (II)*, sous la direction de Yves Schwartz et Louis Durrive, Octarès, 2009

La relation pédagogique : une affaire de dons ?¹

Sylvain Dzimira

En matière de pédagogie, il est beaucoup question de stratégie. Et si le don – la triple obligation de donner, recevoir et rendre telle que l'entend Marcel Mauss² - était constitutif de la relation pédagogique ? Qui donne quoi à qui, comment et en vue de quoi ? Attachons-nous d'abord aux faits avant d'en tirer quelques généralités.

Les faits

Les six enseignants dont il est question exercent tous dans le même établissement catholique d'enseignement. Ce sont tous des professeurs expérimentés : ils ont au moins dix ans d'ancienneté. Certains sont en fin de carrière. De tous les enseignants, c'est néanmoins Judith qui présente le moins d'expérience.

Judith, Jean-Michel et Bernard sont tous trois professeurs d'histoire-géographie. Judith se présente comme une enseignante très exigeante. Elle dit vouloir l'excellence pour ses élèves. Plaçant très haut le savoir, elle se place elle-même en position de surplomb pour transmettre ses connaissances que les élèves n'ont qu'à recevoir et à restituer en suivant à la lettre la méthode qu'elle leur a communiquée. Le « savoir du Maître » est transmis à tous de manière indifférenciée. Adeptes du cours magistral, elle refuse l'usage des Tice qu'elle considère comme des « gadgets inutiles ». Les bons résultats de ses élèves la confortent dans sa posture : plusieurs ont eu 20/20 en sciences sociales et politiques quand certains d'entre eux n'avaient pas la moyenne en cours d'année. Le jour des résultats du bac, l'un d'eux aurait voulu la croiser pour lui apporter « la preuve » de ce dont il était capable.

Jean-Michel a longtemps été formateur, notamment auprès de stagiaires. Ayant invité ses collègues à prendre du recul sur leurs pratiques, il témoigne lui-même de beaucoup de réflexivité. Chaque séance est problématisée ; sa progression est construite à la minute. C'est qu'il s'efforce de s'appuyer sur les connaissances de ses élèves pour, avec eux, les interroger, les reconstruire afin qu'ils produisent un savoir ayant « le sens de l'histoire et de la géographie ». D'ailleurs, il utilise les Tice comme une ressource d'emblée partagée avec ses élèves.

Pour Bernard, son métier ne se limite manifestement pas à la transmission du savoir. Il est de tous les engagements, syndicaux et pastoraux. La classe est sa scène, l'établissement, son théâtre. En cours, les rôles sont distribués. S'il indique quoi faire à ses élèves, il les met dans des situations où il les accompagne pour expérimenter « comment faire ». Puis il vérifie la pertinence des solutions trouvées et stabilise les acquis. Sa manière de procéder fait sens avec sa conception de l'enseignement : il ne dissocie pas l'instruction de l'éducation. Pour lui, enseigner c'est transmettre un savoir être en même temps que des savoirs et des savoir-faire. « Le courant » passe bien : plusieurs de ses anciens élèves nous ont dit avoir particulièrement apprécié son enseignement.

Caroline est une professeure de langue expérimentée. Elle a beaucoup plaidé pour organiser en U les salles fréquentées par les enseignants de langues afin de

¹ Cet article a paru initialement en deux parties dans les numéros 231 (janvier 2019) et 234 (avril 2019) du magazine de la FEP-CFDT.

² Marcel Mauss est le fondateur de l'ethnologie française, connu pour son célèbre *Essai sur le don* (1923/24)

favoriser le dialogue entre les élèves. Le projet n'a pas pu se réaliser, mais son souci de faire coopérer ses élèves perdure. Elle dit d'ailleurs ne pas avoir en classe des individus mais un groupe. Les dispositifs pédagogiques qu'elle met en place et qui favorisent le travail collaboratif entre les élèves n'ont pas que pour vocation l'acquisition de compétences linguistiques. Elle a aussi le souci de faire de ses élèves des hommes et des femmes capables de jouer le jeu de la coopération.

Céline est professeure documentaliste. Elle a initié un projet qui embarque toutes les classes de seconde sur pratiquement toute l'année. Elle propose aux élèves de reconstituer un procès, sur la trame de la pièce d'Hamlet de Shakespeare. C'est l'occasion pour les élèves de découvrir le système judiciaire français dans son ensemble ainsi que la composition d'un tribunal. Chaque élève entre dans le projet par le rôle qu'il choisit de jouer lors du procès. Céline et les professeurs d'enseignement moral et civique associés accompagnent les élèves en se positionnant comme « personnes ressources ». À la fin de l'année, un prix est accordé collectivement au meilleur procès et, individuellement, pour chacun des rôles endossés : juge, procureur, avocat de l'accusé, avocat de la partie civile, assesseurs, etc.

Samir est professeur de sciences économiques et sociales. Il se dit adepte du cours dialogué. Mais quand un élève présente des difficultés importantes, il singularise la relation pédagogique pour lui permettre de « raccrocher le wagon ». L'élève doit faire le travail exigé de tous, et, en plus, celui qui lui est spécifiquement demandé, « plus simple », mais qui sera particulièrement valorisé dans son appréciation trimestrielle. Si l'élève accepte, les objectifs et la durée de la période de « surtravail » sont discutés entre lui et Samir, et font l'objet d'un accord.

Traduisons dans le langage du don¹...

Les manières dont la transmission des savoirs s'opère ici expriment le caractère protéiforme du don. Judith donne et se donne beaucoup. Trop peut-être. Et pas assez à la fois... À tant vouloir donner du savoir à ses élèves, elle ne leur laisse pas véritablement la possibilité de lui donner à leur tour ce qu'ils savent et même ce qu'ils ont appris. En tout cas, ses élèves peuvent vivre leur année avec le sentiment, compréhensible au vu de leurs notes moyennes en cours d'année et de leurs résultats parfois excellents au BAC, d'être dans l'impossibilité de lui montrer vraiment ce dont ils sont capables, ce qu'ils peuvent (lui) donner. Son don en fait des réceptacles plus qu'il ne libère leurs capacités donatrices. Sans doute la manière dont elle (se) donne est-elle trop égotiste ; sans doute manifeste-t-elle un souci excessif de ce qu'elle peut leur transmettre et un sens insuffisant de ce que ses élèves peuvent lui apporter et s'apporter mutuellement. À ce jeu-là, Judith institue avec ses élèves un tel déséquilibre qu'aucune rivalité dans la relation de donateur n'est possible : la bataille est perdue d'avance, les élèves sont écrasés par son don et... « s'écrasent ». Notons que la position totalement symétrique consisterait, dans le droit fil des pédagogies libertaires des années 70, à donner un minimum de savoirs aux élèves et à les laisser chercher, expérimenter, avant, éventuellement, de les reprendre.

Jean-Michel et Bernard se situent quant à eux dans une sorte de milieu entre ces deux pôles. Chacun semble également soucieux de ce qu'il peut apporter aux

¹ Pour se faire une idée des enjeux éthico-politiques liés au paradigme du don, le lecteur consultera utilement la transcription de la conférence suivante : <https://urlz.fr/eW6n>

élèves que de les mettre en position d'être donateurs de leurs questionnements et de leurs savoirs. Peut-être la séquence de la triple obligation de donner, recevoir et rendre diffère-telle. Jean-Michel, attaché à reconstruire les représentations spontanées des faits historiques et géographiques de ses élèves, est plus enclin à commencer par recevoir, ou à les mettre en position de donateurs. Son objectif est pourtant clair : *in fine*, leur donner à la fois un savoir renouvelé, des savoir-faire et un savoir être d'apprentis historiens et géographes. Bernard, quant à lui, peut se mettre davantage d'emblée en position de donateur. Mais le dialogue incessant qu'il instaure avec ses élèves leur donne de nombreuses occasions d'intervenir et d'apporter eux-mêmes au cours. Une autre différence : si Jean-Michel est attaché à faire de ses élèves des historiens et des géographes en herbe, Bernard, qui ne cache pas sa foi catholique, semble donner une dimension éducative plus prononcée à son enseignement. Mettre les élèves en position de donner quelque chose d'eux-mêmes ne relève pas chez lui que d'une méthode pédagogique. Cela participe de la « formation intégrale de la personne » qu'il ne perd pas de vue.

Dans le cours de Caroline, c'est entre les élèves surtout que les choses « se passent », davantage qu'entre le maître et les élèves. C'est entre eux que les mots et les compétences linguistiques – l'expression, la compréhension – circulent, dans le cadre des dialogues qui s'instaurent. Or, de quoi procède le dialogue sinon de la triple obligation de donner, recevoir et rendre la parole¹ ? L'exercice est réussi quand des joutes verbales s'engagent : chacun rivalise alors de compétences linguistiques, tout en coopérant. La transmission du savoir s'opère donc dans les relations entre les élèves d'abord, Caroline s'appuyant sur « ce que donnent » et lui donnent ses élèves pour étayer son cours, néanmoins bien préparé en amont. Dans le même temps, autre chose « est passé » que de simples compétences linguistiques : le sens de la coopération, jusque dans la rivalité. Et cela compte tout autant pour Caroline. Les élèves disent d'elle que c'est une « bonne prof ». Ce qui est sûr, c'est qu'elle sait les mettre en position de donateurs d'eux-mêmes, de leurs compétences linguistiques, mais aussi de leurs personnes, et qu'elle sait recevoir ce qu'ils ont à (lui) donner.

Pour mettre en projet les 22 groupes de 15 élèves et chacun des élèves des groupes, Céline leur donne un minimum de consignes. Autrement dit, elle les oblige à se donner spontanément... On peut comprendre que ce soit assez déroutant pour les élèves. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles le démarrage est parfois un peu lent. Quand les élèves comprennent enfin qu'il s'agit de leur projet, qu'ils sont en « compétition amicale » collectivement et individuellement avec d'autres, qu'ils ont la possibilité d'agir sur l'issue du procès par la qualité de leur jeu, bref, qu'ils peuvent en se donnant donner une direction à la pièce, à cette tranche de vie jouée, les énergies sont libérées. C'est alors que le pari de la mise en projet des élèves, qui n'est rien d'autre que le pari de leur capacité à se donner, est gagné. Cela réclame de Céline une énergie considérable. Elle se donne véritablement sans compter.

Chacun aura reconnu la pédagogie du contrat que Samir met en œuvre avec ses élèves en difficulté. Chacun doit faire sa part et y trouver son compte – l'élève doit progresser et Samir pourra avancer dans sa progression pédagogique. C'est le sens d'un contrat. Mais on voit bien que dans ce contrat se joue une dimension non contractuelle qui le rend possible. Ici, pas de loi en surplomb, encore moins de dieux ou d'esprits vengeurs qui viendraient sanctionner la rupture du contrat. Seule la

¹ Triple obligation à laquelle on pourrait ajouter celle de demander la parole, afin qu'on vous la donne.

parole donnée oblige, la parole donnée que chacun se donnera davantage que ne le réclame l'exercice de sa seule fonction d'enseignant ou d'élève. Une obligation d'autant plus forte qu'elle est libre.

Concluons provisoirement

Nous avons donc vu du don là où d'autres ne voient que des stratégies, que du calcul. La triple obligation de donner, recevoir et rendre constitue en effet l'opérateur invisible des relations pédagogiques que nous avons présentées et le liant théorique des courants et des méthodes, a priori sans rapport, dont elles témoignent. Le lecteur averti aura en effet reconnu que les pratiques de Judith illustrent le courant magistro-centriste, celles de Jean-Michel, le courant technocentriste, celles de Bernard, le cours dialogué, celles de Caroline, le courant sociocentriste, celles de Céline, la pédagogie du projet ; Samir étant quant à lui adepte, à l'occasion, on l'a vu, de la pédagogie du contrat. Il resterait à confirmer ce qui n'est qu'une intuition.

Il y a donc au moins autant de manières de faire cours que de façons de donner, recevoir et rendre. « Au moins » car le don n'épuise évidemment pas toute la relation pédagogique. Elle contient à l'évidence une dimension stratégique qu'il ne s'agit pas de nier, mais dont il faut comprendre l'articulation avec le don. Bien souvent d'ailleurs, les stratégies mises en place servent le don. Sans parler des relations qui ressortent du registre de la contrainte. Au plan normatif maintenant, peut-on se prononcer sur une manière de faire cours, et donc de se faire donateur, qui serait préférable aux autres ? La réponse n'est évidemment pas indépendante de la conception de la personne qu'on souhaite former. Une chose est sûre : on ne fait pas facilement des hommes et des femmes capables de donner, recevoir et rendre, d'avoir un sens aigu des autres et d'eux-mêmes, de rivaliser sans mettre en péril le collectif, si on ne les met pas en position de le faire là où, jeunes, ils passent la plupart de leur temps, c'est-à-dire en cours et, au-delà, dans les établissements scolaires.

Concluons en soulignant qu'interroger nos pratiques pédagogiques sous l'angle du don ne relève pas que d'un simple exercice : c'est aussi ne pas se résoudre à nous voir comme des individus stratèges cousins de l'*homo oeconomicus* auxquels certains nous réduisent. Fort heureusement, en classe notamment, « nous ne sommes pas encore tous des êtres de ce genre » (Mauss, p. 238). Enfin, soulignons qu'appréhender les méthodes ou les pratiques pédagogiques sous l'angle du don ne revient pas à en faire l'apologie. Un livre entier pourrait s'écrire sur les séances ratées, sur les dons ratés dans la relation pédagogique, quelle que soit la méthode employée. Des articles à venir ?

Bibliographie

IMBERT P., DURAND M., « Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : pour une éthique en acte dans l'enquête collaborative sur le travail éducatif et la formation professionnelle », in Acte du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

MAUSS, M., *Essai sur le don*, PUF, 2012

SCHMITT N., *Autorité et éducation : les raisons du don en pédagogie*, Thèse de doctorat soutenue le 16 septembre 2015, LISEC, Université de Strasbourg (sous la dir. de Tribu Emmanuel)

Les auteurs du numéro

Lorenzo Barrault-Stella

Chercheur au CNRS. Spécialiste de sociologie politique et des institutions, Lorenzo Barrault Stella travaille sur l'institution scolaire, la fabrique des politiques éducatives et les inégalités face à l'école. Il est membre du CRESSPA (UMR 7217), équipe Cultures et Sociétés Urbaines (CSU) au sein des Universités Paris 8 - Saint Denis et Paris 10 - Nanterre. Il a récemment publié avec Patrick Lehingue « Affinités électorales » (dir.), *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°232-233, 2020 ; avec Brigitte Gaïti et Patrick Lehingue (dir.), *La politique désenchantée ? Perspectives sociologiques autour des travaux de Daniel Gaxie*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, « Res publica », 2019 ; avec Pierre-Édouard Weill (eds.), *Creating target publics for welfare policies*, Springer International Publishing, « Logic, argumentation and reasoning », 2018.

Alain Bourgarel

Alain Bourgarel est né à Paris en 1942. Instituteur de 1961 à 2000, il a été militant pédagogique au Mouvement Freinet de 1962 à 1969, militant syndical au SGEN-CFDT de 1962 à 2020, militant politique au PS de 1973 à 2015. Membre de l'équipe du Cefisem de l'académie de Versailles de 1986 à 1995 et chargé de mission à l'INRP de 1996 à 2000, il a encore été cofondateur de l'Observatoire des Zones Prioritaires en 1990. Enfin, il a été élu PS à la municipalité de Gennevilliers de 2001 à 2008.

Patricia Caillot

Initialement professeur de Physique-Chimie, Patricia Caillot est chef d'établissement coordinateur depuis 3 ans à Sainte Louise (75020), après avoir été en responsabilité pendant 8 ans dans un collège du 18^{ème} arrondissement, marqué par une mixité sociale encore plus forte qu'elle ne l'est à Sainte Louise.

Sylvie Da Costa

Co-responsable du laboratoire des initiatives de l'enseignement catholique depuis 2019. Chargée de mission sur les questions de mixité sociale et scolaire auprès du secrétariat général de l'enseignement catholique de 2016 à 2018, Sylvie Da Costa a auparavant participé à de nombreux travaux de recherche auprès d'Agnès van Zanten à l'Observatoire sociologique du changement (science Po Paris/ CNRS). Parmi ses nombreuses publications : Da Costa S., van Zanten A., « La gestion de la carte scolaire dans la périphérie parisienne. Enjeux, dynamique et limites de la gouvernance éducative locale », *Éducation et formations*, n° 83, juin 2013 ; Da Costa S., van Zanten A., « l'enseignement privé entre mission, management et marché » in *l'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)*, Bruno Poucet (coord.), Presses Universitaires de Rennes, 2011 ; Ouvrage en collaboration, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, PUF, 2009 ; A coordonné le hors-série ECA (enseignement catholique actualités) *Mixité*, 2018

Marc Douaire

Président de l'OZP depuis 2010, Marc Douaire a passé 31 ans de sa vie professionnelle à Nanterre, comme Instituteur (1970-1990), coordonnateur ZEP (1990-1995), puis directeur d'une école ZEP de 20 classes (1995-2001). Secrétaire général du Sgen-Cfdt 92 (1990-1995), il a été membre du conseil fédéral du Sgen-Cfdt (1992-1995 ; 1998-2001), puis secrétaire national du Sgen-Cfdt (2001-2007). Il est membre du bureau de l'Irea depuis sa création.

Marie Duru-Bellat

Sociologue spécialiste des questions d'éducation et plus largement des inégalités sociales, Marie Duru-Bellat est professeur émérite à Sciences Po, et chercheur à l'Observatoire Sociologique du Changement et à l'Institut de Recherche en Education (IREDU). Ses travaux récentes portent sur l'éducation, les questions de justice et les problématiques de genre, avec, parmi ses derniers ouvrages *La Tyrannie du genre*, Presses de Sciences Po, 2017 ; *Pour une planète équitable, l'urgence d'une justice globale*, Seuil, 2014 ; *Le mérite contre la justice*, Presses de Sciences Po, 2019 ; *L'école peut-elle sauver la Démocratie ?*, Seuil, 2020 (avec F.Dubet). Contact : [marie.duru-bellat\[at\]wanadoo.fr](mailto:marie.duru-bellat[at]wanadoo.fr)

Sylvain Dzimira

Docteur en sociologie, sa thèse a notamment porté sur Marcel Mauss, dont a été tiré un ouvrage : *Marcel Mauss, savant et politique*, La Découverte, 2008. Il enseigne les sciences économiques et sociales au lycée Saint Michel de Picpus à Paris, où il est Délégué syndical Ssep-CFDT et élu au CSE, ainsi que la sociologie et la méthodologie universitaire à l'Université Paris Est Créteil, où il est élu au Comité technique. La *Fep*, le *Sgen* et l'*Irea* lui ont confié la responsabilité de créer et d'animer une revue de vulgarisation de la recherche dans le cadre des activités de l'*Irea*.

Roland Goigoux

Professeur des Universités (émérite), Roland Goigoux a enseigné à l'université Clermont-Auvergne (INSPé). Il a co-fondé puis dirigé pendant 10 ans le laboratoire de sciences de l'éducation de cette université (ACTé). Ses recherches les plus récentes portent sur la conception continuée dans l'usage d'outils didactiques

Alain Pothet

Alain Pothet est IA-IPR, correspondant académique pour l'éducation prioritaire. Après 20 ans comme enseignant de Sciences de la Vie et de la Terre dans différents collèges et lycées de la région parisienne et 10 ans comme inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional dans l'académie de Créteil, Alain Pothet se consacre entièrement depuis 6 ans à lutter contre les inégalités socio-scolaire en soutenant les acteurs de l'éducation prioritaire.

Jean-Yves Rochex

Professeur émérite - Laboratoire ESCOL-CIRCEFT, Université Paris 8 Saint-Denis -, J.-Y. Rochex est l'auteur de nombreux travaux sur l'éducation prioritaire en France, en Europe et en Amérique latine, parmi lesquels : - « Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine », *Revue française de pédagogie*, n° 194, 2016 (parution 2017), 91-108 ; - « L'éducation prioritaire en France... et ailleurs : éléments d'analyse pour une histoire qui reste à faire », *Administration & Éducation*, n° 164, 4/2019, Éducation prioritaire, une politique publique contre les inégalités ?, 11-16 ; - (avec Philippe Bongrand) *La politique française d'éducation prioritaire (1981 – 2015) : les ambivalences d'un consensus*, Rapport pour le CNESCO, Conseil national d'évaluation du système scolaire, MEN, 2016 ; - (avec Marc Demeuse, David Greger et Daniel Frandji), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 1 Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, Publications de l'INRP, 2008 ; Vol. 2, *Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, Lyon, ENS Éditions, 2011

Nathalie Roekens

Docteure en Sciences de l'Education, Nathalie Roekens est chercheuse associée au Laboratoire CIREL, Université de Lille. Elle est chargée de mission pour la FEP-CFDT sur les questions relatives aux politiques éducatives et à la formation professionnelle. Professeure certifiée de Lettres modernes, elle est membre du Conseil Supérieur de l'Éducation. Contact : nroekens[at]fep.cfdt.fr

Blandine Schmit

Directrice diocésaine depuis septembre 2019. Mariée, 3 enfants (31 ans, 29 ans, 25 ans), Blandine Schmit est agrégée de Mathématiques. A Saint Michel de Picpus à Paris, elle a été : enseignante en CPGE, responsable des 1ères et des Terminales, responsable des CPGE, Chef d'établissement du collège. Avant sa prise de responsabilité en tant que directrice diocésaine, elle a été Chef d'établissement d'Albert de Mun à Nogent sur Marne de 2009 à 2019. En tant que Chef d'établissement, elle a été engagée au SNCEEL, élue au conseil d'administration et secrétaire nationale du bureau.

Les Colloques de L'IREA

Collection dirigée par Jean-Luc Villeneuve

La collection

L'Institut de Recherches, d'Études et d'Animation du Sgen-CFDT (IREA), fondé en 2008, est une organisation pluraliste au comité scientifique indépendant. Son ambition et sa mission premières ont de servir d'interface entre recherche et pratique, facilitant ainsi la mise en relation des cadres théoriques et des principes appliqués dans le domaine éducatif. Le Sgen et la Fep-CFDT sont membres de l'Irea.

Comité scientifique

Anne Barrère, professeur des universités en sciences de l'éducation à Paris 5
Annette Bon, maître de recherche-directeur adjoint à l'INRP
Anne-Marie Chartier, maître de conférences INRP
Françoise Cros, professeur des universités en sciences de l'éducation au Cnam
Jean-Richard Cytermann, professeur associé à l'école des hautes études en sciences sociales (EHESS)
Gilles Dorival, professeur des universités en langue et littérature grecques à Aix-Marseille 1
Jean-Claude Emin, sous-directeur de la Depp (Men) (Performance de l'enseignement scolaire)
Christian Forestier, IGEN, directeur du CNAM, membre du HCE, président du Cereq
Philippe Frémeaux, directeur d'Alternatives économiques
Guy Groux, directeur de recherche CNRS/Cevipof
André Hussenet, IGEN honoraire
Jean-Michel Jolion, professeur des universités à l'Insa à Lyon, délégué général de l'université de Lyon
Claude Lelièvre, professeur émérite à l'université Paris 5 (histoire de l'éducation)
Françoise Lorcerie, directrice de recherche CNRS à l'Iremam à Aix-en-Provence
Philippe Meirieu, professeur des universités en sciences de l'éducation à Lyon 2
Jean-Yves Merindol, directeur de l'École Normale Supérieure de Cachan
Nicole Mosconi, professeur des universités en sciences de l'éducation
Bruno Poucet, professeur de l'histoire de l'éducation à l'université de Picardie et rédacteur en chef de la revue Carrefours de l'éducation
Antoine Prost, professeur émérite centre d'histoire sociale du XXI^e siècle à Paris 1
André Sirota, professeur des universités en psychopathologie sociale
Bernard Valentini, maître de conférence en sociologie du travail à Paris 10
Michel Wieviorka, directeur d'études en sociologie à l'EHESS
Jean-Michel Zakhartchouk, professeur de français/rédacteur aux Cahiers Pédagogiques

Pour toute commande :

<http://irea-sgen-cfdt.fr/>

Sciences et prise de décision en éducation. Validation et appropriation des recherches



Il ne suffit pas de développer les recherches en éducation, encore faut-il les valider et surtout se les approprier. Ce n'est pas le plus simple. De nombreuses questions se posent nécessairement. Comment la politique éducative se construit-elle ?

Les recherches scientifiques portant sur l'éducation conduisent à se questionner sur les certitudes, les problématiques, les consensus, les savoirs acquis. Comment ces recherches peuvent-elles agir sur les pratiques des enseignants ? De plus, comment les innovations des enseignants, les pratiques qu'ils adoptent face aux diverses réalités de leurs classes peuvent de fait influencer sur les programmes de recherche ? C'est tout ce questionnement qui a conduit le conseil scientifique de l'Irea à organiser ce colloque.

09/2018, 120 pages, 15,90 €

Autres ouvrages de la collection

Laïcité, intégration ! l'école de la République en question

92 pages, 15,90 €

L'évaluation du travail des élèves

144 pages, 23,90 €

Evaluer l'évaluation 245 pages, 23,90 €

Enjeux éducatifs de la petite enfance

283 pages, 11,90 €

Ecole – Formation – Territoires : faire société ?

276 pages, 27,90 €

Le socle commun en France et ailleurs

256 pages, 11,90 €

La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolutions

170 pages, 19,90 €

Autonomie des établissements du second degré

153 pages, 19,90 €