

Contribution des coordonnateurs éducation prioritaire du Val-de-Marne à la concertation nationale "refondons l'école".

La réflexion menée par les coordonnateurs a porté plus spécifiquement sur les thématiques liées à l'éducation prioritaire et à l'articulation entre les différentes politiques publiques conduites sur les territoires prioritaires.

I. Quelques constats préalables:

- L'éducation prioritaire recouvre un nombre important de sigles et de dispositifs. La superposition de ces dispositifs nuit à la lisibilité et à l'efficacité de cette politique publique.
- Des incohérences fonctionnelles caractérisent la structuration de certains réseaux d'éducation prioritaire¹.
- La cartographie des territoires prioritaire est ancienne et doit certainement être repensée. En effet des établissements hors éducation prioritaire ayant des caractéristiques similaires à celles de l'éducation prioritaire n'en font pas partie. A l'inverse, certains établissements, à la faveur notamment des politiques publiques conduites (ANRU par exemple) pourraient en sortir. Par ailleurs, du fait de l'assouplissement de la carte scolaire et de l'attractivité du secteur privé, certains établissements peuvent accueillir un public qui ne reflète pas la mixité sociale de leur secteur de recrutement.
- A la superposition constatée dans les sigles relevant de l'éducation nationale (ZEP, REP, RRS, RAR, CLAIR, ECLAIR, Zone violence, Zone sensible...), vient s'ajouter celle des territoires de la Politique de la ville (ZUS, ZRU, ZFU, CUCS, PEL, CEL, CLAS...). Outre la confusion que cela peut induire, on fait le constat que ces délimitations géographiques ne se superposent pas toujours. L'action conjointe et coordonnée des acteurs n'en est pas facilitée.
- Au-delà du constat fait par la Ministre déléguée à la Réussite éducative d'un accroissement des disparités et inégalités, on peut s'interroger sur l'intérêt qu'il y a à maintenir jusqu'à la classification « éducation prioritaire » elle-même. En effet, cette classification peut induire des effets pervers: évitement, dévalorisation des établissements, absence de mixité sociale, stigmatisation, déterminisme.
- Sans remettre en cause le principe de discrimination positive (donner plus à ceux qui en ont le plus besoin) sur lequel repose la politique d'éducation prioritaire, on peut légitimement s'interroger sur la pertinence et l'efficacité d'une attribution systématique de moyens supplémentaires (des propositions sont faites ci-dessous sur une autre façon d'envisager l'attribution de moyens supplémentaires). C'était d'ailleurs pour répondre à ce constat que l'on était passé d'une logique de « zones » à une logique de « réseaux ».
- Les territoires de l'éducation prioritaire sont ceux où les difficultés relèvent de compétences interministérielles (santé, pauvreté, logement, chômage, absence de mixité sociale, éducation, collectivités, associations...). De fait, ce qui caractérise l'éducation prioritaire n'est pas d'abord la difficulté scolaire (ou des élèves en difficulté), mais bien l'ensemble des facteurs économiques et sociaux qui y conduisent. Si l'école a le devoir d'apporter à tous les connaissances et compétences qui garantissent l'insertion sociale et professionnelle, elle ne peut le faire seule.

II. Des avancées à retenir:

- **Le fonctionnement en réseau est fondamental:** le réseau couvre en effet la globalité de la scolarité obligatoire d'un élève, il inscrit la continuité dans l'action pédagogique et permet de définir des objectifs partagés.
- **Le socle commun**, et en particulier le travail par compétences, a permis de définir des objets d'apprentissages interdisciplinaires. Ainsi, le fonctionnement en réseau et le socle commun permettent de lever les cloisonnements.
- **Les RAR**, avec la mise en place des enseignants référents et des assistants pédagogiques supplémentaires, ont permis des avancées notables: co-intervention, travail en groupes restreints, interventions sur le premier et le second degré, réflexion commune et concertation, échanges de pratiques, individualisation, continuité des apprentissages, mise en place de projets innovants. Les difficultés rencontrées par ces enseignants supplémentaires à asseoir leur légitimité auprès de leurs collègues témoignent des résistances et des clivages inscrits dans la culture enseignante et dans le fonctionnement de l'école. L'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 est un vecteur potentiel d'innovations dont les effets portent aussi bien sur la réussite des élèves que sur l'analyse des pratiques pédagogiques.
- **Les contrats d'objectifs des réseaux:** pour fédérer les acteurs d'un réseau et développer le sentiment d'appartenance au réseau, des contrats définissant des objectifs partagés sont certainement nécessaires. La question de la cohérence entre les projets du collège, des écoles et du réseau lui-même doit être prise en compte, en particulier la concordance des calendriers de ces différents projets. Lorsque les contrats ambition réussite (CAR) ont été réécrits en 2010, il est apparu nécessaire de définir des objectifs limités en nombre et précis. Dans un souci d'efficacité, il importe donc de fixer des objectifs communs limités et de définir précisément les actions et projets sur lesquels les acteurs éducatifs d'un réseau s'engagent. Une évaluation régulière (annuelle certainement) est la garantie de l'engagement et de la participation des équipes.
- **L'articulation entre les politiques mises en œuvre par l'éducation nationale et celles proposées dans le cadre des projets et dispositifs de la Politique de la ville** permettent de plus en plus de faire de l'éducation une question commune. Le principe qui préside à la mise en œuvre d'un PRE par exemple, principe qui pose que l'école ne peut pas tout, permet d'associer tous les acteurs d'un territoire sur un objectif commun, articulant les compétences et moyens de tous. La prise en compte de l'enfant dans sa globalité doit certainement être un postulatⁱⁱ. Une formulation pourrait être retenue : « Un réseau éducatif plutôt qu'un réseau d'éducation prioritaire ».
- **La place des parents**, premiers partenaires de l'école, est bien entendu au centre de cette thématique. L'école et les parents doivent parler d'une même voix. Pour assurer les conditions d'un tel partage des ambitions, il importe que l'école s'assure de la lisibilité de ses attentes et fasse une place authentique aux parents. Les cafés et espaces parents, l'école ouverte, la mallette 1^{er} et 2nd degrés, mais aussi l'opération « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » sont autant d'expériences qui doivent être développées et appellent à une mutualisation. La communication faite par l'école vers les parents ainsi que les supports utilisés doivent faire l'objet d'une attention particulièreⁱⁱⁱ.
- **Les stages de liaison** 1^{er}/2nd degré étaient des temps institutionnels qui permettaient aux enseignants du collège et de l'école élémentaire de se réunir et de mettre en œuvre

des projets concertés^{iv}. Des stages ou temps de concertation institutionnels sont indispensables, aussi bien entre l'école maternelle et l'école élémentaire, qu'entre l'école élémentaire et le collège. Le développement des PPRE passerelle est sur ce plan un levier intéressant qui suscite un intérêt fort de tous les enseignants. Ces PPRE permettent la mise en place de modules dès l'arrivée des élèves au collège et sont aussi l'occasion pour les enseignants du premier degré de prendre en compte les attentes qui peuvent être celles des PLC et d'y préparer leurs élèves.

- **L'action des enseignants supplémentaires en RAR**, notamment au regard des interventions qu'ils sont en capacité de faire aussi bien sur le second que sur le premier degré a montré tout l'intérêt qu'il y a à permettre aux PE et aux PLC d'intervenir à différents niveaux de la scolarité des élèves. La mise en place de modules (accompagnement éducatif par exemple) en fin de scolarité élémentaire et en début de collège, animés par des PLC en élémentaire et par des PE au collège pourrait être recherchée.

III. Quelques propositions et leviers

La réflexion engagée par les coordonnateurs éducation prioritaire du Val-de-Marne a permis de définir quelques principes, propositions et leviers:

- **La politique d'éducation prioritaire est une politique de discrimination positive dont la vocation première est de rétablir l'égalité des chances** entre les élèves des territoires favorisés et défavorisés. La réforme de l'éducation prioritaire engagée en 2006, en classant les réseaux selon 3 catégories, EP1, EP2 et EP3, affirmait la nécessité d'envisager une sortie progressive des établissements classés EP3. Idéalement, la politique d'éducation prioritaire devrait tendre à ne concerner qu'un nombre de plus en plus limité de territoires.
- Concernant **le classement "éducation prioritaire" lui-même** (ZEP restant le terme le plus communément signifiant): si ces territoires ont besoin de moyens supplémentaires, il n'est peut être pas pertinent de les accorder systématiquement au regard de critères prédéfinis. Une logique qui reposerait sur l'attribution de moyens en fonction des constats de terrain et des actions envisagées pour remédier aux difficultés pourrait être beaucoup plus efficiente.
- Pour lever **les effets pervers liés à la classification "ZEP"**, il pourrait être envisagé de ne retenir que la classification définie dans le cadre de la Politique de la ville. Une telle classification poserait d'emblée que la problématique relève des compétences de plusieurs ministères.
- **Les besoins des élèves:** en éducation prioritaire, la difficulté scolaire est particulièrement marquée. La réflexion doit partir des besoins des élèves. L'efficacité de l'école pour lutter contre la difficulté scolaire passe assurément par le renforcement de l'aide apportée aux élèves (accompagnement éducatif, aide personnalisée, soutien, individualisation, stages de remise à niveau...), mais d'autres aspects sont essentiels: des enseignants soutenus et formés, l'attractivité de l'établissement, des moyens et du temps pour prendre en compte les facteurs externes qui contrarient la réussite scolaire, une dynamique favorisant l'échange des pratiques et la mutualisation... L'inscription de la formation professionnelle au cœur des réseaux est certainement le premier besoin aussi bien pour les élèves que pour les enseignants^v. Une mission de conseiller pédagogique de réseau pourrait être envisagée. Cette question est à réfléchir dans le cadre plus général des moyens supplémentaires "humains".

- **Les moyens supplémentaires "humains"**: l'une des spécificités de l'éducation prioritaire est l'affectation de moyens supplémentaires humains, dont les profils et missions sont variés: enseignants référents et assistants pédagogiques des RAR, coordonnateurs de réseau, moyens supplémentaires ZEP, professeur correspondant, CPE supplémentaire, Préfet des études en ECLAIR... Là encore, une réflexion est à conduire sur la pertinence, la cohérence et la convergence des actions des uns et des autres. Il importe de définir précisément les "missions" prioritaires qui doivent être exercées par ces moyens supplémentaires sur les réseaux afin de définir des profils de poste qui correspondent aux besoins du terrain. La mission de formation, de conseil pédagogique et d'animation pédagogique sera certainement au cœur de la réflexion. Quelques exemples de missions essentielles: la liaison interdegrés, la continuité des apprentissages, l'interdisciplinarité des connaissances et compétences, la pacification du milieu scolaire, les relations avec les partenaires de l'école (parents, collectivités, associations...)
- **le pilotage du réseau** : l'expérience acquise a montré la nécessité de donner une structure de pilotage forte aux réseaux. L'implication de l'IEN, du chef d'établissement et d'un IPR référent est fondamentale. Si l'objectif premier pour chacun des pilotes est de favoriser la réussite des élèves, il importe d'intégrer pleinement les problématiques de l'éducation prioritaire à cet objectif. En ce sens, le coordonnateur pourra être considéré comme un « coordonnateur de projets de réussite scolaire et éducative ». La question du pilotage et de l'engagement des acteurs éducatifs peut conduire à interroger le statut et la fonction des directeurs et directrices d'école. En effet, le fonctionnement en réseau suppose un engagement fort des écoles sur les objectifs définis par l'instance de pilotage du réseau : « le comité exécutif ». Le projet de réseau doit être considéré comme un projet qui engage chacun dans sa pratique. Du temps doit y être consacré régulièrement par l'ensemble de l'équipe pédagogique. La charge de direction, dans les territoires où les difficultés sont les plus marquées, pourrait faire l'objet d'un recrutement sur profil au regard du projet de réseau. La mise en place du dispositif ECLAIR a permis d'amorcer ce travail.
- **Les rythmes scolaires et la journée de l'élève** : avec la suppression du samedi matin de classe dans le premier degré, la semaine de l'élève a été réduite à 4 journées. Le temps de l'aide personnalisée ainsi que celui de l'accompagnement éducatif s'inscrivent aussi dans ces 4 journées. L'emploi du temps, aussi bien celui des élèves que celui des enseignants s'en trouve saturé, ce qui a pour conséquence de réduire la disponibilité des enseignants. Un retour à la semaine de 4 jours et demi ainsi qu'une extension du nombre de jours d'école dans l'année permettrait de réduire la pression qui pèse aussi bien sur les élèves que sur les enseignants. Une telle perspective pourrait permettre la généralisation d'un temps d'accompagnement éducatif où seraient réinvestis les acquis scolaires. La mise en place de ce temps d'accompagnement éducatif périscolaire serait certainement à réfléchir en étroite association avec les partenaires de l'école. Parallèlement, un allongement du temps de service des enseignants permettrait d'institutionnaliser des temps d'échange, de concertation, de formation.
- **La question des devoirs** : chacun sait que les devoirs écrits sont de longue date interdits et qu'ils sont des vecteurs potentiels très forts d'inégalités. Mais, que l'on parle des devoirs écrits ou des leçons à apprendre, le problème reste le même tant que l'école ne s'est pas assurée que les élèves sont en capacité d'effectuer le travail de façon autonome. Aussi, le temps d'étude dirigée qui était, il y a encore quelques années inscrit à l'emploi du temps de l'élève, pourrait très utilement être restauré. L'école doit se donner pour ligne de conduite première que c'est en son sein que

l'élève apprend et doit donc créer les conditions de ces apprentissages. La pratique pédagogique, si elle peut prendre appui sur ce que les élèves « savent », ne doit jamais considérer que c'est un acquis de tous qui se passe d'un apprentissage en classe.

- **La formation des enseignants** : c'est tout particulièrement dans les territoires les plus défavorisés que des impératifs de formation se posent. C'est certainement en préparant les enseignants aux difficultés spécifiques à l'exercice du métier dans ces écoles et établissements qu'ils se sentiront « armés » et motivés. Sur ce point, l'introduction de moyens spécifiques supplémentaires de formation en éducation prioritaire est certainement souhaitable.
- **Le système de notation et le classement** des élèves peuvent avoir un effet particulièrement négatif. L'évaluation permet aux enseignants d'établir un diagnostic par rapport auquel ils régulent leur enseignement. Elle permet de valoriser les acquis et progrès des élèves. Lorsque la notation met les élèves en concurrence et distingue ceux qui sont en réussite de ceux qui sont en échec, elle risque d'avoir un effet négatif sur la motivation et l'estime de soi. En éducation prioritaire particulièrement, les résultats obtenus en fin de scolarité obligatoire, à l'examen du DNB, peuvent être extrêmement faibles pour un nombre important d'élèves. Le vécu scolaire de ces élèves est certainement douloureux. Un système d'évaluation reposant essentiellement sur la valorisation des progrès doit être privilégié. L'expérience menée au collège Monod de Vitry-sur-Seine est riche d'enseignements^{vi}.
- **Le climat scolaire** : les établissements situés en éducation prioritaire sont souvent caractérisés par un climat scolaire peu propice aux apprentissages, facteur de stress pour la communauté éducative et d'inquiétudes pour les familles. Les facteurs qui concourent à cet état de fait sont certainement nombreux et variés, et ne relèvent pas tous des compétences de l'école. Il appartient cependant à l'école de s'interroger sur ce qui, dans son fonctionnement, peut générer ces conflits. L'école doit donc se donner les moyens de comprendre pourquoi certains élèves entre en conflit avec l'institution et n'adhèrent pas au projet qu'elle propose pour eux. Sur ce point, la question de la valorisation et de l'estime de soi de l'élève est essentielle^{vii}.

IV. En conclusion :

La cartographie de l'éducation prioritaire est figée depuis de nombreuses années. De nombreux dispositifs se superposent sans être nécessairement bien coordonnés. On parle souvent du « millefeuille » des dispositifs pour évoquer la confusion constatée.

Les moyens supplémentaires attribués aux écoles et établissements de l'éducation prioritaire sont attribués de façon systématique, indépendamment des projets dans lesquels les équipes s'engagent pour répondre aux difficultés constatées localement. Trop souvent, les équipes pédagogiques ne se sentent pas engagées par l'appartenance à un réseau.

Il pourrait être envisagé d'attribuer des moyens supplémentaires aux territoires défavorisés en fonction des projets que souhaitent y conduire les acteurs éducatifs de l'école, de l'établissement, du réseau.

La classification « éducation » prioritaire de l'éducation nationale pourrait être supprimée au seul profit d'une classification prioritaire des territoires au regard de l'ensemble des facteurs sociaux et économiques pouvant compromettre la réussite des enfants et des jeunes.

L'éducation nationale aurait dès lors à charge d'assurer les conditions d'une dynamique de projets dans les établissements implantés dans les territoires défavorisés. Créer les conditions d'une telle dynamique nécessite en premier lieu la mise en place de temps de concertation. Les compétences et missions des coordonnateurs « éducation prioritaire » seraient à réfléchir dans

cette optique, à la croisée des missions des différents moyens supplémentaires « humains » implantés en éducation prioritaire.

L'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 pourrait être généralisé et présider à l'affectation de crédits et moyens supplémentaires.

Considérant enfin que l'école ne peut lever l'ensemble des difficultés rencontrées par les habitants des territoires défavorisés, l'articulation, la cohérence et la convergence de l'ensemble des politiques publiques de discrimination positive doit être systématiquement recherchée. L'instance de pilotage qu'est le « comité exécutif » pourrait dans ce contexte associer plus étroitement les compétences et moyens des collectivités locales, notamment au travers de la représentation du chef de projet Politique de la ville par exemple.

- i Le collège tête de réseau Chérioux de Vitry-sur-Seine n'est pas alimenté par les élèves des écoles Eluard A et B classées éducation prioritaire qui pourtant font partie du réseau. A Choisy-le-Roi, une école du réseau comptant 500 élèves n'alimente pas le collège tête de réseau, mais un autre collège de la ville, ne faisant pas partie du réseau.

- ii On pourra citer en exemple les PRE et PEL de Bonneuil-sur-Marne qui ont su remarquablement fédérer l'ensemble des acteurs éducatifs du territoire sur chacun des projets proposés par l'un ou l'autre des partenaires, notamment dans le cadre de la mise en œuvre coordonnée du dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » ou de la réflexion approfondie menée dans le cadre du projet « aménagement des rythmes et des temps de vie de l'enfant et du jeune » (ARVEJ).

- iii Sur ce point, l'implantation du dispositif « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » est riche d'enseignements. L'école Guy Môquet d'Ivry sur Seine, où le dispositif est implanté depuis 3 ans, a modifié sensiblement ses modalités de communication avec les familles suite à la prise de conscience des difficultés de certaines d'entre elles à comprendre les attentes de l'école.

- iv On pourra citer en exemple un stage de liaison au collège Gustave Monod à Vitry-sur-Seine qui a permis à des élèves de CM2 de venir passer une semaine entière au collège. Cette expérience, au-delà de l'intérêt des élèves, a instauré une dynamique d'échange particulièrement forte entre les enseignants du premier et du second degré.

- v Le travail mené par le professeur correspondant du réseau de réussite scolaire J. Ferry de Villeneuve-Saint-Georges a permis d'instaurer une dynamique de réflexion interdisciplinaire portant sur la compréhension des écrits. Ce travail prend très concrètement appui sur l'exploitation des résultats des élèves aux évaluations nationales CM2, mais aussi aux évaluations départementales portant sur la compréhension des écrits en classe de 6^{ème}.

- vi Le principe sur lequel repose ce projet part d'abord du constat que les élèves qui obtiennent de mauvaises notes se découragent, concluent qu'ils sont « nuls en maths » et que cette discipline n'a rien à leur apporter. Pour inverser ce processus, les professeurs ont décidé de n'évaluer les élèves qu'à la condition que les acquis soient suffisants. Ainsi, les élèves ont toujours des notes valorisantes tout en sachant que celles-ci portent sur une acquisition relative de l'ensemble du programme. Dans ce cadre, les élèves se remettent au travail et progressent chacun à leur rythme.

- vii Les ateliers et classes relais sont des dispositifs qui tentent de remédier à ces problématiques conduisant, au-delà du conflit, au décrochage. Les dispositifs de prise en charge des élèves exclus (Classe Citoyenne de Créteil, Maison de la réussite éducative à Alfortville ou encore PRETs à repartir à Choisy-le-Roi) permettent de prendre en compte le jeune dans les différents aspects de son vécu scolaire, en étroite collaboration avec les PRE de ces municipalités.