

Dossier réalisé
par Lilia Ben Hamouda,
Mathilde Blanchard,
Emmanuelle Quémard
et Nelly Rizzo

Au revoir les REP ?

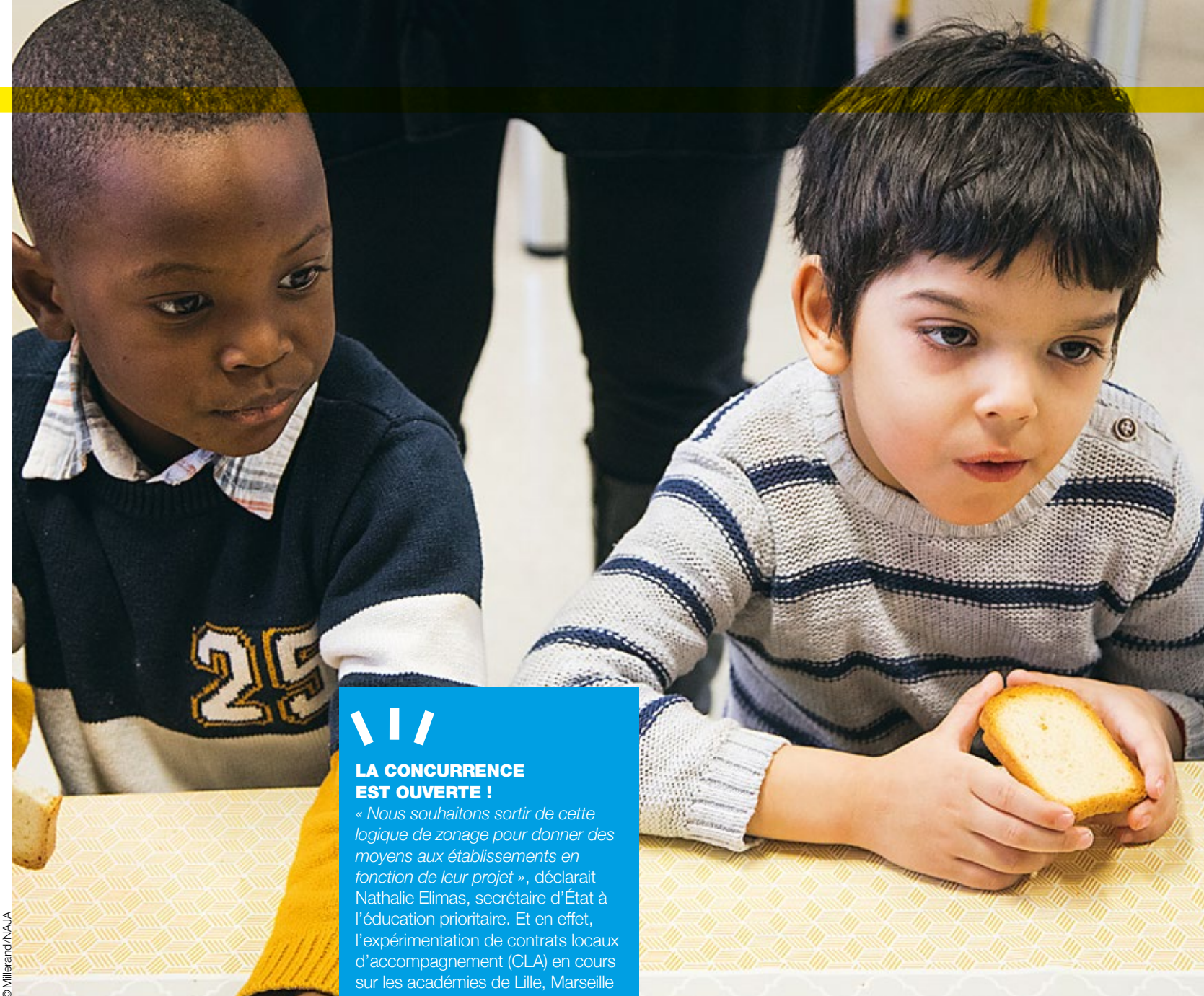
Mise en place en 1981 pour combattre les inégalités scolaires dans les territoires les plus pauvres, la politique nationale de l'EP est aujourd'hui menacée par l'expérimentation des contrats locaux d'accompagnement.

Au revoir les REP ?

Quarante ans après sa création, la politique de l'éducation prioritaire (EP) va-t-elle passer à la trappe ? Soumis à un effet yoyo lié à une succession de réformes, ce dispositif national pourtant refondé en 2014 avec l'élaboration d'un référentiel, est aujourd'hui de nouveau menacé. L'expérimentation des contrats locaux d'accompagnement (CLA) lancée à la rentrée 2021 dans trois académies - et probablement généralisée par la suite à l'ensemble du territoire - pourrait, en effet, sonner le glas d'une stratégie éducative imaginée en 1981. Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) avaient alors été créées pour corriger l'impact des inégalités sociales sur la scolarité des enfants vivant au sein de poches de pauvreté territorialisées. En plaçant les écoles et les territoires en situation de concurrence et en redistribuant les moyens qui leur sont affectés, les CLA, signés entre les rectorats, les établissements et les écoles, reposent sur une logique de contrats par objectifs dont la finalité est de se substituer à une politique d'envergure nationale. Le risque de sortir des critères nationaux, en particulier socio-économiques, est bien réel.

PAS D'ÉVALUATIONS SÉRIEUSES

Cette dérive, qui bat en brèche les apports de la refondation de l'EP en 2014, a fait naître un profond sentiment d'inquiétude et de colère chez les enseignantes et les enseignants, dont l'expérience de terrain a été négligée. Les personnels craignent la disparition pure et simple des Réseaux d'éducation prioritaire (REP). Une éventualité d'autant moins acceptable que les forces et les faiblesses des REP n'ont jamais fait l'objet d'évaluations sérieuses. Pourtant, cette politique publique de lutte contre les inégalités s'avère être la seule à ne pas avoir abouti à une aggravation des écarts - qui restent cependant importants - entre les élèves des territoires défavorisés et les autres. C'est ce que soulignait un rapport de la Cour des comptes en octobre 2018. De son côté, la FSU dénonçait le 28 janvier dernier, lors des États généraux de l'éducation, la tentative ministérielle de s'attaquer aux REP, en stigmatisant « un renoncement à



© Millerand/NAJA



LA CONCURRENCE EST OUVERTE !

« Nous souhaitons sortir de cette logique de zonage pour donner des moyens aux établissements en fonction de leur projet », déclarait Nathalie Elimas, secrétaire d'État à l'éducation prioritaire. Et en effet, l'expérimentation de contrats locaux d'accompagnement (CLA) en cours sur les académies de Lille, Marseille et Nantes, vise à attribuer des moyens en fonction de critères variables définis par chaque rectorat et dans une logique d'attribution par objectifs. La question des écoles orphelines et de la nécessité de prendre en compte les inégalités scolaires en milieu rural ne peuvent servir d'argument pour détruire une politique éducative de territoires. Alors que l'éducation prioritaire cible des quartiers cumulant paupérisation et processus ségrégatifs, en lien avec les politiques de la ville, les CLA placent les établissements et écoles dans une situation de concurrence et risquent de mettre celles actuellement en REP de côté.

la volonté politique d'une démocratisation des savoirs et de la culture commune ».

TRAVAILLER ENSEMBLE

Sur le terrain, la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire est un engagement quotidien et multiforme. Dans l'école Taos Amrouche de Saint-Denis (Seine-Saint-Denis), l'équipe pédagogique insiste sur la nécessité d'enseigner de façon explicite. Cet enjeu, première priorité du référentiel EP, s'avère primordial pour permettre aux élèves souvent éloignés des codes de l'école de vraiment comprendre le sens des savoirs enseignés. « Lever l'implicite permet d'éviter les malentendus d'appren-

“En plaçant les écoles et les territoires en situation de concurrence et en redistribuant les moyens qui leur sont affectés, les CLA, signés entre les rectorats, les établissements et les écoles, reposent sur une logique de contrats par objectifs dont la finalité est de se substituer à une politique d'envergure nationale”

tissage très courants dans nos écoles », témoigne la directrice, Catherine Da Silva. À Lille (Nord), les enseignantes et enseignants de l'école Victor Duruy, située en REP +, misent avant tout sur le travail collectif, autre thème priorisé dans le référentiel. Ils et elles considèrent que réfléchir à plusieurs est un atout essentiel pour dépasser les difficultés que peuvent rencontrer l'école, les PE, les élèves ou les familles. « Travailler ensemble est une évidence et un besoin en éducation prioritaire », indique une enseignante de CM2. Cette approche permet de muscler les projets pédagogiques, mais elle est également efficace pour désamorcer les situations de violence ou

faciliter la transition des élèves entre l'école primaire et le collège.

DÉMOCRATISATION DE L'ÉCOLE

La formation des PE au travail collectif est une clé centrale en partie reconnue par un temps libéré en REP +. Pour Marie Toullec-Théry, maîtresse de conférence en sciences de l'éducation, « travailler en équipe s'apprend ». « Une formation au niveau local de l'établissement engagerait, dans un cadre rassurant, les enseignants à un développement professionnel », souligne-t-elle. La mobilisation des enseignants et enseignantes d'EP prend également la forme d'un travail de fond mené auprès des familles, notam-

ment en direction des parents les plus éloignés de la culture scolaire. Cet objectif de coopération avec les parents a d'ailleurs été formalisé sur le plan institutionnel en 1989.

Au-delà des outils développés pour conduire une politique efficace d'EP, la question de la démocratisation de l'école se pose avec toujours plus de force. Bernard Charlot, professeur émérite en sciences de l'éducation à Paris 8, souligne que « les politiques scolaires constituent seulement un volet d'une politique sociale, économique et culturelle. Elles ne peuvent fonctionner que si elles s'intègrent dans un projet global où la question de l'emploi, par exemple, est fondamentale ».

Bâtir une relation de confiance

Coopérer avec les parents, particulièrement ceux éloignés de la culture scolaire, est un enjeu de réussite pour les élèves d'éducation prioritaire.

La demande de coopération avec les parents, tout particulièrement ceux des milieux populaires, n'est pas récente. C'est en 1989, lors de la mise en place des premières zones d'éducation prioritaire qu'elle apparaît sur le plan institutionnel. Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, écrivait dans une lettre aux parents : « *Les parents font partie de ce que nous appelons la communauté éducative... Être parent, c'est vouloir être écouté, informé et dialoguer avec les enseignants. C'est participer* ». La nécessité d'impliquer les parents dans la scolarité de leurs enfants naît en même temps que la politique d'éducation prioritaire, ce qui n'est pas anodin.

Différentes recherches, menées par les sociologues Pierre Bourdieu et Bernard Lahire ou encore le pédagogue Bernard Charlot, ont établi le lien entre condition sociale et échec scolaire. Elles démontrent que les pratiques éducatives des familles, bien souvent liées à leur capital culturel mais aussi à leur expérience scolaire, varient socialement. Impliquer les familles de milieux populaires, dans les écoles d'éducation prioritaire, est donc un enjeu de réussite scolaire.

« *Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire* » est d'ailleurs la troisième priorité affichée par le référentiel de l'éducation prioritaire. L'école a donc pour mission de bâtir patiemment avec

les parents, qui pour certains se sentent illégitimes, une relation qui assure une meilleure connaissance mutuelle. « *L'enfant doit pouvoir compter sur cette relation de confiance entre sa famille et l'école qui participent toutes deux à son éducation, pour devenir un être singulier, protégé de conflits de loyauté douloureux* », indique le site de l'éducation prioritaire. Les PE, eux, peuvent-ils compter sur leur ministre pour ne pas mettre à défaut cette relation ?

Travailler de concert, une nécessité

Travail en binôme, par cycle, intercycle ou avec les parents d'élèves, un fonctionnement indispensable pour l'école Victor Duruy à Lille (Nord).

« *Travailler ensemble est une évidence et un besoin en éducation prioritaire* », affirme Christelle, enseignante de CM2 à l'école Victor Duruy, située en REP+ dans le quartier Moulin à Lille (Nord). Pour l'équipe enseignante de cette école, réfléchir à plusieurs est un atout essentiel pour dépasser les difficultés que peuvent rencontrer l'école, les PE, les élèves ou les familles mais aussi un moteur pour mettre en place et réaliser de multiples projets. Il suffit de se rendre dans les locaux du cycle 2 sur le temps du repas pour s'en rendre compte, les échanges professionnels sont au rendez-vous. « *Je trouve le dernier Narramus compliqué pour des grandes sections, nous pourrions l'utiliser au CP* », rapporte une enseignante. Il n'en faut pas plus pour que les remarques et propositions fusent, sans jugement et en toute confiance. Les projets sont multiples : ateliers-rencontres avec familles, semaine des maths, « *Erasmus Days* », formation sur la résolution de problèmes, lien avec le cycle 3, réflexion sur les outils et pratiques... Au cycle 3, ce sont les temps de récréation qui ont été l'objet d'un travail commun. Après avoir fait le constat de violences et d'absence de mixité concernant l'occupation des terrains, un plan d'occupation des espaces et un règlement ont vu le jour



en y associant les élèves. « *Nous avons trouvé la solution ensemble pour annuler cette prise de possession par quelques-uns, précise Hélène, enseignante au CE2-CM1. Maintenant, globalement les problèmes sont rares et il y a peu de violence. Tout le monde y gagne* ». Le lien école-collège fait aussi l'objet d'attentions particulières afin de préparer au mieux les élèves à l'entrée en 6^e. L'an dernier, des enseignants de mathématiques du collège sont venus observer les classes de CM2 et les PE sont allés au collège faire de même.

BESOIN DE TEMPS

« *À l'école, on travaille beaucoup les affichages sur lesquels les enfants peuvent s'appuyer*, indique Chloé, enseignante au CM2. *Au collège, les élèves sont en roue libre. Nous avons mis en place un outil pour les aider à faire du lien entre l'école et le collège : un porte-vue qui regroupe les leçons de français et maths les suit* ». Aux yeux de l'équipe, travailler en commun a plus d'avantages que d'inconvénients. « *Tout ce travail sur nos outils et nos pratiques permet d'avoir une attention particulière aux élèves les plus fragiles*, affirme Cécile, enseignante au CP. *Cela permet aussi de bosser une fois pour tout le monde et c'est moins de travail au quotidien* ». « *Cela allège la charge mentale* », complète Fanny. Quant à Nathalie, elle confie que sans ce travail collectif, elle s'ennuierait. Mais tout ce travail en commun demande du temps et les heures de concertation en REP+ ne suffisent pas, même si elles sont très appréciées et considérées comme une avancée dans la reconnaissance du travail réalisé. « *On continue de beaucoup travailler sur notre temps personnel. Inclure un temps de travail collectif hebdomadaire dans notre emploi du temps serait une bonne idée* », conclut Fanny.

3 QUESTIONS À...

« RÉFLÉCHIR ET AGIR ENSEMBLE »

Marie Toullec-Théry, maîtresse de conférences en sciences de l'Éducation.

1.

QUEL BILAN FAITES-VOUS DES DISPOSITIFS PLUS DE MAÎTRES ET DES DÉDOUBLEMENTS DE CLASSE ?

Les enseignants n'ont pas considéré le dispositif Plus de maîtres (PDM) comme « *encore un dispositif de plus* », ils l'ont plébiscité. C'est assez rare pour être souligné. Le partage nécessaire entre enseignants a permis de parler à nouveau de pédagogie, ce qui reste encore peu courant. Observateur des pratiques, entrant dans beaucoup de classes, le PDM est devenu une ressource. Il a impulsé une meilleure cohérence des outils, des manuels, des pratiques... Toutefois, tous souhaitent en bénéficier, ce qui a créé une dilution et une dispersion des actions. Sa recentration sur le cycle 2 a été bénéfique. La mise en place des dédoublements a refermé beaucoup de portes de classes et souvent les pratiques individuelles historiques ont repris. Or, la seule diminution des effectifs ne suffit pas à répondre aux difficultés des élèves. La clé réside en la modification des manières de faire.

2.

QUELS SONT LES ATOUTS ET LES OBSTACLES DU TRAVAIL COLLECTIF ?

Réfléchir aux actions destinées à tous les élèves et agir ensemble, fait produire aux enseignants des

références communes, trouver des accords sur les compétences prioritaires à travailler. On apprend ainsi des autres. Un travail d'équipe donne à voir les pratiques, leurs effets, leur plus ou moins grande efficacité. Les enseignants sont alors en mesure de proposer des modifications de la forme scolaire ordinaire qui reste souvent « *un maître = une classe* ». C'est aussi un moyen de ne pas les laisser seuls face à leurs difficultés avec certains élèves. Pour que cette dynamique collective fonctionne, chacun doit pouvoir y contribuer, s'exprimer, proposer. Il s'agit également de faire en sorte que les organisations ne soient pas trop chronophages et de bénéficier de temps de concertation inclus dans les horaires de travail. La stabilité des équipes est aussi cruciale.

3.

QUELLE PLACE CELA DOIT PRENDRE DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE ?

Travailler en équipe s'apprend. L'IEN a un rôle à jouer pour impulser cette dynamique d'équipe. Une formation au niveau des écoles, engagerait, dans un cadre rassurant, les enseignants à un développement professionnel. Des moyens pour aller observer dans d'autres classes seraient pertinents. Des séances envisagées ensemble, mises en place puis retravaillées sous certains aspects, donneraient la possibilité à la fois de consolider et d'ouvrir l'éventail de ses pratiques. Les formateurs mériteraient aussi d'être formés à ce travail collectif : il est, en effet, moins chronophage et plus efficace de travailler avec plusieurs enseignants qu'avec un seul. De plus, travailler avec une équipe permet de toucher tous les enseignants et pas seulement les novices ou les personnels avec des difficultés.





©Millefleur/NANA

Explicitement pour éviter les malentendus

À l'école Taos Amrouche de Saint-Denis, labellisée REP+, l'explicitation est un enjeu de réussite scolaire.

Entourée d'immeubles récents mais aussi de chantiers de construction, l'école Taos Amrouche est sortie de terre il y a à peine cinq ans. Situés dans un quartier auparavant exclusivement occupé par des usines, les logements construits appellent aujourd'hui à plus de mixité sociale. Pourtant, l'école n'en reste pas moins classée REP+. Comme dans beaucoup d'écoles de Seine-Saint-Denis (93), il y a un grand turnover parmi l'équipe enseignante. Alors, à chaque rentrée, la directrice, Catherine Da Silva, rappelle la nécessité d'enseigner de façon explicite et remet à chaque enseignant le référentiel de l'éducation prioritaire (EP), « la bible » de l'enseignement en EP. « Lever l'implicite permet d'éviter les malentendus d'apprentissage très courants dans nos écoles », explique-t-elle.

REFORMULER LA CONSIGNE

Dans la classe de CP de Zakia Ghenimi, lever l'implicite des apprentissages est un enjeu de chaque instant. Ce matin, c'est activité de résolution de problème. « Ils ont fait un petit gâteau pour six personnes alors qu'il y en a douze qui arrivent. Il faut donc un gâteau plus gros ou deux », explique Aurora, une élève. « Mais comment peut-on le dire si on utilise du vocabulaire mathématique ? », demande l'enseignante. Les réponses fusent mais c'est

Sam qui explique à ses camarades qu'il faut qu'il soit deux fois plus grand car il faut doubler les parts. « C'est important que les élèves confrontent leurs idées et que la réponse vienne de l'un de leurs pairs ». Puis, Myriam lève le doigt pour reformuler la consigne avant le passage à l'écrit. La mécanique est bien rodée. Ces élèves de CE1 ont l'habitude d'aborder chaque activité de la même façon : lecture commune, questions sur le sens de l'exercice puis reformulation de la consigne. Une étape essentielle pour ces élèves scolarisés en EP, d'autant plus en REP+. Zakia distribue ensuite la feuille d'exercices qui reprend l'énoncé du problème. Mais là, patatras... Alors que tous semblaient avoir compris la consigne, aucun ne répond correctement aux questions. L'enseignante se rend rapidement compte qu'il y a un souci avec l'énoncé : « La présentation prête à confusion. Il y a deux colonnes, l'une indique la recette pour un gâteau, la seconde est à remplir. Cela peut donner l'impression qu'il suffit de réécrire la recette pour répondre au problème. Ça arrive assez souvent lorsqu'on utilise des manuels, il nous faut souvent adapter les énoncés à nos élèves ». Afin de contrer le problème, Zakia décide de leur rappeler l'objet d'apprentissage pour donner du sens à l'activité. « Pourquoi est-ce que l'on fait cet exercice ? Est-ce pour apprendre à faire un gâteau au chocolat ? », les élèves répondent tous, « non ! ». Après plusieurs propositions, Célia explique que c'est pour apprendre à calculer des doubles. Cette étape, fondamentale, permet que tous et toutes trouvent la solution du problème.

Ressources

LE RÉFÉRENTIEL

Véritable boussole pour définir tous les projets en éducation prioritaire, ce document a été établi après un long travail de concertation avec l'expertise des personnels, les apports de la recherche, les constats et analyses de l'inspection générale. Proposé sous forme de principes d'actions pédagogiques et éducatives, il permet aux équipes d'exercer pleinement leur liberté pédagogique en s'appuyant sur des repères solides et fiables.

EDUCATION.GOUV.FR

INCONTOURNABLE OZP

L'éducation prioritaire a son association. Fondé en 1990, l'Observatoire des zones prioritaires (OZP) a pour objectif de favoriser la réflexion et la diffusion d'informations sur les dispositifs d'éducation prioritaire. L'Observatoire tient une revue de presse quotidienne et propose 5 à 6 rencontres par an, sur des thèmes pédagogiques, sociaux ou politiques. Prochain rendez-vous, mercredi 24 mars en visioconférence, avec Jean-Yves Rochex sur l'enseignement explicite. À découvrir sur **WWW.OZP.FR**

L'EXPERTISE DU CENTRE ALAIN SAVARY

Actualité, ressources, formation, le centre Alain Savary de l'Institut français de l'éducation (Ifé) apporte une expertise et un appui pour les personnels exerçant en éducation prioritaire. Les ressources sont disponibles en ligne sur le site et sont articulées autour des six axes du référentiel de l'éducation prioritaire. À retrouver sur **CENTRE-ALAIN-SAVARY.ENS-LYON.FR**

“Des histoires singulières sur fond social”

QUELLE PHILOSOPHIE A PRÉVALU À LA MISE EN PLACE DES ZEP ?

BERNARD CHARLOT : Quand les ZEP se mettent en place, la question de l'échec scolaire est un débat de société. On discute d'inégalités, de reproduction dans des logiques de services publics et d'égalités sociales. La question des banlieues s'ébauche et l'arrivée de la gauche au pouvoir place l'éducation comme un sujet important. Elle se base sur un principe de discrimination positive, dans un contexte de politique de décentralisation. La notion de zones est en elle-même une petite révolution.

La référence à l'universalisme et à l'unité nationale fait place à une logique de territoire. C'est le début d'un processus de mondialisation où les directions sont émises nationalement et les mises en œuvre localement. Dans les années 90, un changement de logique s'opère. La vision de l'échec scolaire passe d'un scandale social à un « *gâchis économique* ». Le dispositif change d'objectif.

LES ZEP ONT-ELLES EU DES EFFETS ?

B.C. : Leur mise en place réelle est minime puisque, par des processus de système, les écoles des quartiers riches continuent à être mieux dotées que celles des quartiers populaires. En particulier parce que les profs les plus expérimentés ne restent pas dans ces établissements. Lors de la mise en place des REP, il y avait une crainte de résistance qui n'a pas eu lieu. Il y a eu une mobilisation des enseignants, ce qui a forcé des conséquences sur le relationnel, sur la place de l'école dans le quartier, sur la protection de l'institution et une limitation des violences. Il y

a des effets individuels et sans doute un mouvement en cours pour offrir aux populations immigrées des orientations plus ouvertes. Mais les histoires singulières ne correspondent pas à la moyenne statistique et le problème de la concentration de la difficulté n'a pas été résolu.

Il y a des enjeux sociaux et identitaires dans le rapport au savoir ou plus précisément dans le rapport à l'apprendre.

VOUS DITES POURTANT QUE L'ÉCHEC SCOLAIRE N'EXISTE PAS...

B.C. : En effet, tel qu'il nous est décrit, l'échec scolaire serait une maladie tapie au fond de la classe qui attend d'engloutir des élèves des familles populaires ! La réalité, ce sont des enfants qui se heurtent à des difficultés, des histoires singulières sur fond social. Le questionnement se situe sur le sens que cela a d'aller à l'école, d'apprendre ou de refuser d'apprendre. Et on n'apprend pas qu'à l'école. La notion d'habitus, en référence au sociologue Pierre Bourdieu, a implicitement porté la réflexion uniquement sur ceux qui réussissent. Il y a des enjeux sociaux et identitaires dans le rapport au savoir ou plus précisément dans le rapport à l'apprendre.

EN QUOI L'ENVIRONNEMENT JOUE-T-IL UN RÔLE DANS L'APPRENDRE ?

B.C. : Evidemment, le contexte social ou familial est un élément important car il n'induit pas le même sens donné à l'école. Or, il faut se méfier du mensonge



BIO
Bernard Charlot

est professeur émérite en sciences de l'éducation à Paris 8 et professeur à l'université de Sergipe au Brésil. Il est l'auteur de « *Du rapport au savoir* » et « *Éducation ou barbarie* ».

pédagogique qui confond utile et important. La définition de ce qui est « utile » de savoir diverge selon les sujets. Utile pour qui ? Dans quel monde ? Celui du quartier ou celui de l'institution ? Celui de la concurrence ou celui de l'humain ? Danser, jouer au foot, être amoureux, cela ne sert à rien... Beaucoup de ce qui est important dans notre vie n'est pas classé dans l'utile. Il ne s'agit évidemment pas de dévaloriser l'école. Jean-Paul Sartre disait « *le problème, c'est de savoir ce que je vais faire avec ce que la société a fait de moi* ». Il s'agit de penser, à partir de la subjectivité de ma position sociale, ce que je fais : acceptation ou révolte, fierté ou honte de mes origines, quel défi je relève.

QUELLES PISTES POUR DÉMOCRATISER L'ÉCOLE ?

P.G. : Les politiques scolaires constituent seulement un volet d'une politique sociale, économique et culturelle. Elles ne peuvent fonctionner que si elles s'intègrent dans un projet global où la question de l'emploi, par exemple, est fondamentale. Ce qui ne signifie pas que l'on ne peut rien à notre niveau. Il me semble que l'on ne pose pas assez la question de ce qu'il faudrait enseigner aujourd'hui. Finalement, on a modernisé des contenus du XIX^e, en passant simplement du latin au maths comme disciplines élitistes. Au niveau de la classe, l'équation pédagogique à résoudre comprendrait trois éléments : l'activité intellectuelle, le sens et le plaisir. Le plaisir n'étant d'ailleurs pas synonyme d'un manque d'effort. Il ne faut pas tromper les élèves, réfléchir c'est fatigant ! Il faut traiter les trois concomitamment. Par exemple, le travail en groupe ne garantit pas à lui seul une activité intellectuelle de l'élève. La question fondamentale qui se pose aujourd'hui est une question d'humanisme. L'homme est une aventure, comment souhaitons-nous la poursuivre ?