

# En finir avec les fatalismes éducatifs !

*Actes de la Rencontre régionale  
du 5 novembre 2015*

**PROFESSION  
BANLIEUE**



Pôle  
de ressources  
Ville et  
développement social

**pôle ressources**  
la centre de ressources politique de la ville à Paris

Centre de Ressources  
**POLITIQUE DE LA VILLE**  
en Essonne





# **En finir avec les fatalismes éducatifs !**

*Actes de la Rencontre régionale  
du 5 novembre 2015*

•

*Rencontre animée par FABIENNE MESSICA,  
sociologue, Inter-Chercheurs Consultants*

**COMITÉ D'ORIENTATION ET DE RÉDACTION :**

**Damien BERTRAND, Olivia MAIRE et Elsa MICOURAUD, Profession Banlieue, Seine-Saint-Denis**

**Caroline DUMAND, Anne FONTAINE et Sindy QUÉRÉ, Pôle de ressources Ville et développement social, Val-d'Oise**

**Catherine HALPERN, Pôle ressources, Paris**

**Évelyne BOUZZINE et Laura KOSSI, Centre de ressources Politique de la ville, Essonne**

Décryptage des textes : H2Com • Secrétariat de rédaction : Olivia Maire et Claire Péraro.

Conception et maquette : Claire Péraro.

Imprimerie Stipa, mars 2017.

## Avant-propos ..... 7

### PROPOS INTRODUCTIFS

## « ÉCHEC SCOLAIRE » ET CONDITIONS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE ..... 9

- PHILIPPE MEIRIEU, *professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière-Lyon II, vice-président de la région Auvergne – Rhône-Alpes, délégué à la Formation tout au long de la vie*

## I. FAIRE FACE AU CREUSEMENT DES INÉGALITÉS SCOLAIRES ..... 23

- L'ÉCOLE EN QUESTION. DE RÉFORMES EN RÉFORMES, LES VRAIS ENJEUX DE L'ÉDUCATION SONT-ILS ASSUMÉS? QUELLES RÉPONSES ÉDUCATIVES ET PÉDAGOGIQUES? ..... 25  
JEAN-YVES ROCHEX, *professeur de sciences de l'éducation, université de Paris VIII I*
- LE RÔLE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : COMMENT ASSURER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DE TOUS? ..... 33  
MARC BABLET, *chef du bureau de l'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement, direction générale de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale*

## II. LA RÉUSSITE À L'ÉCHELLE D'UN TERRITOIRE ..... 39

- LES PARENTS-RELAIS DE PERSAN ..... 41
  - > RÉPONDRE AU BESOIN D'OUVRIRE L'ÉCOLE AUX PARENTS ..... 41  
JACKIE CARDOT, *coordinatrice du programme de réussite éducative, centre communal d'action sociale de Persan*
  - > QUAND LES PARENTS-RELAIS TÉMOIGNENT ..... 43  
HAKIMA BERRABAH, AGNÈS LACROIX, FAÏZA TLEMSANI, *parents-relais*
  - > LES CLÉS DE LA RÉUSSITE : OBSERVER L'EXISTANT, GARANTIR L'AUTONOMIE, RESPECTER LE BÉNÉVOLE ET PRENDRE LE TEMPS ..... 45  
NABIL KOUIDI, *directeur du centre social Agora de Persan et pilote du Réaap*
- GRANDIR DANS LES QUARTIERS : REPRÉSENTATIONS DES PROFESSIONNELS ET POINTS DE VUE DE JEUNES ..... 47
  - > UNE RECHERCHE-ACTION SUR LA RUPTURE ÉDUCATIVE ..... 47  
JÉRÔME HUGUET, *sociologue, Icc – Paris*, et BLANDINE SOULERIN, *directrice de la jeunesse et de la réussite éducative, Gennevilliers*
  - > ÉLÈVES DES QUARTIERS ET ASCENSION SCOLAIRE : DES PARCOURS SEMÉS D'EMBÛCHES ..... 52  
FABIEN TRUONG, *professeur agrégé au département de sociologie et d'anthropologie, université de Paris VIII*

- LES POLITIQUES ÉDUCATIVES TERRITORIALES  
CONTRIBUENT-ELLES À RÉDUIRE LES INÉGALITÉS? ..... 57  
JEAN-MARC BERTHET, *sociologue*

**Conclusion..... 67**

- FABIENNE MESSICA, *sociologue, Inter-Chercheurs Consultants*

**Éléments bibliographiques ..... 71**



## Avant-propos

Depuis les années 1960, l'école est soumise à de fortes pressions caractérisées par des évolutions contradictoires : d'une part, l'accès du plus grand nombre au collège et au lycée et, d'autre part, de nouvelles formes de ségrégation et de sélection scolaires qui accroissent les inégalités de réussite.

Ces inégalités sont la conséquence de mécanismes multiples. Certains, externes à l'école, résultent de la ségrégation urbaine, d'une offre scolaire inégalement répartie, de transformations socio-économiques ou de stratégies parentales accentuant la concurrence entre établissements. D'autres sont internes au système scolaire, avec des financements marqués par de fortes disparités territoriales et la mise en place de filières d'excellence aux effets ségrégatifs.

Cette situation entraîne *de facto* l'émergence d'enjeux, notamment autour de la territorialisation de l'action éducative. En effet, les collectivités s'impliquent de plus en plus pour tenter de compenser les écarts : aides aux devoirs, activités sportives, artistiques et culturelles, etc., se plaçant ainsi parfois en porte à faux avec l'exigence légitime d'une égalité d'accès au droit commun.

Mais la « crise de l'éducation » ne renvoie-t-elle pas aussi à une crise de la transmission, renforcée par un utilitarisme des savoirs de plus en plus prégnant ? Nombre de jeunes en difficulté sont les déçus d'une école qui ne garantit plus l'insertion professionnelle, tandis que d'autres, socialement plus favorisés, en sont en réalité les grands bénéficiaires. Pour le sociologue Edgar Morin, il faut rompre avec l'opposition entre savoirs et savoir-être et faire. Plutôt que réduire les savoirs à des instruments, il faut enseigner à vivre, c'est-à-dire relier les savoirs à la vie, à l'existence, à la société, à l'humanité, pour que ces savoirs soient appropriables et ancrés. Telle serait la clé de la réussite du plus grand nombre.

Dès lors, quelles sont les évolutions structurelles nécessaires pour réduire les inégalités, rendre effective la transmission des savoirs, reconnaître tous les élèves et leur histoire, bref promouvoir une école des savoirs et de la vie tout à la fois ? Comment les territoires peuvent-ils y contribuer ? Sont-ils ou peuvent-ils devenir le lieu d'une éducation partagée entre les parents, l'école et les associations ? La politique de la ville, dans sa dimension socio-éducative, est-elle le laboratoire d'une pensée et d'une pratique globales qui pourraient devenir plus largement sources d'inspiration ? Si la mission d'éduquer est d'en finir avec le déterminisme social et les « fatalismes éducatifs », quelles expériences valoriser, quelles propositions formuler, quelles utopies dessiner ? ●





Propos introductifs

# « **Échec scolaire** » **et conditions** **de la réussite éducative**

Philippe Meirieu

Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière – Lyon II,  
vice-président de la région Auvergne – Rhône-Alpes,  
délégué à la Formation tout au long de la vie

Longtemps l'échec scolaire n'a pas été un problème, mais la solution au problème de la sélection. Or, il est aujourd'hui une question particulièrement aiguë pour notre société. Mais, derrière ce consensus et la volonté de lutter contre l'échec scolaire, demeurent de grandes ambiguïtés : l'échec scolaire, est-ce l'échec de l'élève, de sa famille, de l'école, du professeur, de la société ? Faut-il le combattre pour des raisons économiques, pour améliorer la place de notre pays dans les palmarès internationaux, pour faire accéder chacun(e) au socle commun, pour favoriser l'émancipation des plus défavorisés ? La notion de « réussite éducative » qui a émergé est-elle à même de lever ces ambiguïtés ? Au-delà de son caractère fédérateur et des possibilités de partenariat qu'elle offre, permet-elle de sortir d'une vision simpliste de l'échec et de la réussite, pour (re)donner du pouvoir aux acteurs ? Comment réarticule-t-elle de manière positive « institution scolaire » et « éducation sociale », « éducation formelle » et « éducation non formelle » ? N'est-elle pas le moyen de porter non plus seulement des projets de réforme, mais un véritable projet éducatif de société ?

Comme l'écrivait Bernard Charlot il y a plus de trente ans<sup>1</sup>, la notion d'échec scolaire est ambiguë, et finalement assez récente. Guy Avanzini, qui a travaillé sur l'émergence de ce syntagme, n'en trouve pas trace avant les années 1950. Avant la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle, on ne parle pas d'échec scolaire, ni même d'élèves en situation d'échec. Pour Bernard Charlot, l'échec scolaire était moins un problème qu'une solution à la question de la sélection. En effet, l'école, telle que nous la connaissons, et la société elle-même seraient beaucoup plus difficiles à gérer s'il n'existait pas d'échec scolaire. Si tout le monde accédait à une qualification de niveau IV, voir III ou II<sup>2</sup>, cela provoquerait un certain nombre de bouleversements, de toute évidence difficiles à concilier avec l'organisation actuelle de notre économie. Une école où tout le monde réussit occasionnerait probablement plus de problèmes, non pas individuellement mais collectivement, qu'une école qui continue à effectuer, sur des critères relativement injustes, sa mission de sélection.

Par ailleurs, on ne pourra pas éternellement traiter la question de l'école et de la réussite scolaire indépendamment de la question de la politique et, au-delà, de l'organisation économique et sociale de nos sociétés. Car si la responsabilité de nombreux problèmes est attribuée à l'Éducation nationale, celle-ci doit pointer à son tour les responsabilités qui relèvent de l'économie, du politique et du social. Car nous avons évidemment conscience de l'existence d'une fracture scolaire qui ne cesse de croître. Cette question fait d'ailleurs aujourd'hui l'objet d'une importante littérature.

Dès les années 1980, l'historien Antoine Prost décrit l'échec scolaire en expliquant que, depuis 1959 et l'ordonnance qui porte la fin de la scolarité obligatoire à l'âge de 16 ans<sup>3</sup>, la démocratisation de l'accès à l'école s'est faite sans démocratisation de la réussite à l'école. Dès les années 1980, cette limite à la massification engendre une forme de rancœur dans les couches populaires ; mais les exclus de l'école ont encore alors la possibilité de se révolter. Car, quand l'exclusion résulte d'une mécanique sociale délibérée, l'échec peut, du même coup, être imputé à la société. En revanche, quand le discours officiel devient universaliste et rassembleur – et, donc, n'exclut personne –, l'échec scolaire devient un état de fait dont les victimes doivent assumer la responsabilité. Elles deviennent alors, d'une certaine manière, des coupables. Car,

---

<sup>1</sup> Bernard Charlot, *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, *Anthropos*, 1999 ; Bernard Charlot, *Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, *Armand Colin*, 1992.

<sup>2</sup> Niveau VI et V bis : sorties en cours de premier cycle de l'enseignement secondaire (6<sup>e</sup> à 3<sup>e</sup>) ou abandons en cours de Cap ou Bep avant l'année terminale. Niveau V : sorties après l'année terminale de Cap ou Bep ou sorties de second cycle général et technologique avant l'année terminale (2<sup>nd</sup>e ou 1<sup>re</sup>). Niveau IV : sorties des classes de terminale de l'enseignement secondaire (avec ou sans le baccalauréat). Abandons des études supérieures sans diplôme. Niveau III : sorties avec un diplôme de niveau Bac + 2 ans (Dut, Bts, Deug, écoles des formations sanitaires ou sociales, etc.). Niveaux II et I : sorties avec un diplôme de niveau supérieur à Bac + 2 (licence, maîtrise, master, Dea, Dess, doctorat, diplôme de grande école).

<sup>3</sup> 6 janvier 1959.

dès lors que les portes du système sont officiellement grandes ouvertes, si un élève échoue, c'est soit parce que ses parents n'ont pas correctement « fait leur travail », soit qu'il est lui-même un bon à rien. Dans tous les cas, le système n'est pas en faute, bien au contraire. Avec le sociologue Pierre Bourdieu, ce fonctionnement du système est vivement critiqué. Et l'observation sociologique permet aussi de constater que les personnes en situation d'échec ont intériorisé l'idée que le droit d'accéder à l'école ne donne pas le droit de réussir dans l'école.

Fondamentalement, et dans notre République, l'école est une institution et non un service, quand bien même elle participe du « service public d'éducation ». Ce qui caractérise une institution par rapport à un service, c'est que sa qualité ne se juge pas à la satisfaction des usagers, mais à sa capacité à promouvoir les valeurs dont elle est porteuse. Par exemple, personne n' imagine que la qualité de la justice se mesure à l'aune de la satisfaction des justiciables. Ainsi, la qualité d'une institution comme l'école ne se mesure pas en fonction de la satisfaction des parents, des élèves ou d'autres utilisateurs de l'école. Elle se mesure à sa capacité de rassembler et d'émanciper par les savoirs. Une institution qui tient debout – selon l'étymologie du verbe instituer – s'attache à rendre effectives les valeurs qu'elle affiche, qu'elle assume et incarne. Et c'est bien la difficulté d'incarner les valeurs que l'école promeut à laquelle est confrontée aujourd'hui la société.

Partant de cette problématisation de l'échec scolaire, mon propos s'appuiera sur mon observation des pratiques en vigueur dans deux champs spécifiques au sein desquels les inégalités ont fragilisé l'institution scolaire : les pratiques éducatives et les pratiques institutionnelles.

## Pratiques éducatives et lieux communs

Très engagé dans le mouvement de l'« Éducation nouvelle<sup>4</sup> » et des méthodes actives, je me suis intéressé à l'ambiguïté qui caractérise les lieux communs qui ont envahi le champ de l'éducation depuis les années 1920. Ces lieux communs ont été, certes, nécessaires à la mobilisation des acteurs, mais ils ont aussi masqué un certain nombre de contradictions et généré, dans les évolutions des pratiques, des ambiguïtés aujourd'hui particulièrement préjudiciables.

---

<sup>4</sup> L'Éducation nouvelle est un courant pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. Ce courant déclare que l'apprentissage, avant d'être une accumulation de connaissances, doit être un facteur de progrès global de la personne. Pour cela, il faut partir des centres d'intérêt de celle-ci et s'efforcer de susciter l'esprit d'exploration et de coopération : c'est le principe des méthodes actives. L'Éducation nouvelle prône une éducation globale, accordant une importance égale aux différents domaines éducatifs : intellectuels et artistiques, mais également physiques, manuels et sociaux. L'apprentissage de la vie sociale est considéré comme essentiel.

## Les méthodes actives

Étudier l'apparition des méthodes actives à partir des années 1890-1900, notamment à partir du congrès de Calais de 1921<sup>5</sup>, permet de constater l'absence de consensus sur cet objet. Les clivages sont même extrêmement forts. Certains conçoivent les méthodes actives dans un sens très utilitariste : elles permettent de résoudre les problèmes du quotidien et de faire en sorte que l'enfant qui va acheter du pain puisse vérifier sa monnaie. D'autres promeuvent les méthodes actives suivant une inspiration plutôt libertaire. Ils aspirent à des groupes sans hiérarchie, au service de la réalisation de projets ambitieux. D'autres encore, dans la mouvance du psychologue Jean Piaget<sup>6</sup>, voient dans le mot actif une signification essentiellement mentale : une méthode active est une méthode qui fait travailler l'intelligence.

Il semble aujourd'hui que le véritable indicateur de la méthode active soit l'activité cognitive de l'élève et non son activité physique, même si l'on peut s'appuyer sur la seconde pour déclencher la première... Mais la notion de méthode active a aussi été utilisée dans une perspective d'appropriation des savoirs concrets destinés au peuple, partant du principe que le peuple ne peut accéder aux savoirs conceptuels. Pourtant, la notion peut être comprise dans un sens diamétralement opposé, c'est-à-dire comme une manière de permettre à tous d'accéder à des opérations mentales, en ce qu'elles donnent à chacun les outils de sa propre émancipation. Ce débat n'est toujours pas tranché aujourd'hui, ou plus exactement, si un consensus existe entre les théoriciens, on n'en retrouve pas trace dans les pratiques ayant cours dans les classes. Les enseignants oscillent entre deux visions des méthodes actives : l'une utilitariste, l'autre culturaliste. L'observation quotidienne des classes, qu'elles soient ordinaires ou composées d'élèves en situation de décrochage-raccrochage, permet de constater des choix en la matière encore très tâtonnants. S'ajoute à ces incertitudes un manque d'explicitation des enjeux sociaux qu'impliquent les choix en termes de pratiques pédagogiques.

## L'individualisation

La notion d'individualisation est beaucoup utilisée aujourd'hui dans les textes officiels et dans les référentiels, au sein du monde de l'entreprise comme dans celui de l'Éducation nationale. Mais ni le sens ni les enjeux ne sont précisés, exposés, encore moins recherchés. Si l'histoire de la pédagogie peut en éclairer les enjeux, on s'aperçoit qu'elle est largement oubliée. Le débat entre les disciples du psychologue et philosophe américain John Dewey – des péda-

---

<sup>5</sup> Le congrès d'éducation de Calais (1921) est l'acte fondateur de l'internationalisation de l'Éducation nouvelle.

<sup>6</sup> Jean Piaget a notamment étudié la manière dont les enfants progressent intellectuellement jusqu'à l'âge adulte en organisant leurs acquisitions cognitives sous la forme de regroupements d'actions ou de pensées qu'il nomme « schèmes ».

gogues Helen Parkhurst, d'un côté, à William Heard Kilpatrick, de l'autre –, sur la place respective du diagnostic préalable et du projet collectif dans l'individualisation est relativement absent des esprits. Il est néanmoins important d'avoir conscience que cette notion d'individualisation peut être, tout comme celle de méthodes actives, travaillée dans des sens totalement contradictoires.

Je me suis donc attaché à recenser tous les termes utilisés autour de la notion d'individualisation, comme par exemple la pédagogie différenciée. Cette dernière engendre des pratiques qui relèvent d'une illusion particulière: l'identification préalable (ou diagnostic) des capacités de la personne permettrait – presque mécaniquement – de connaître son potentiel d'adaptation et de déterminer ses « besoins » et « objectifs ». Une multitude de travaux mettent en avant l'intérêt et les vertus de l'adaptation à la personne, mais ont, en réalité, une fonction objective de rétention de la personne et des possibilités qui lui sont offertes, notamment en rabattant son niveau d'aspiration sur son niveau d'expectation, lui-même dicté par l'environnement. C'est en cela que les objectifs poursuivis peuvent, si l'on n'y prête attention, s'accommoder de moyens pour le moins douteux du point de vue éthique.

Prenons l'exemple du Wise<sup>7</sup> (*Word International Summit of Education*), qui propose à de grandes entreprises du numérique de développer l'organisation des apprentissages à partir de gigantesques bases de données auxquelles se connecterait chaque individu. L'objectif est d'offrir la possibilité à chaque élève de bénéficier d'une scolarité individualisée, et parfaitement adaptée, après avoir subi un test individuel interrogeant ses aspirations et ses capacités à suivre seul des enseignements face à son écran – et moyennant finance. Cette image d'une institution qui se dissout dans une juxtaposition d'enseignements totalement individuels est complètement contraire à l'idée d'une école formatrice – tendue tout à la fois vers la connaissance et la citoyenneté.

Cependant, la notion d'individualisation peut aussi, on le constate dans les pratiques, engendrer des pratiques positives en leur permettant de s'ouvrir à d'autres domaines, de découvrir des stratégies d'apprentissage nouvelles: les apprenants ne sont alors plus en situation de reproduction, mais de dépassement.

Pour résumer, s'il convient d'interroger les notions de « méthodes actives » et d'« individualisation », c'est dans le but de comprendre si elles contribuent à enfermer chacun dans ce qu'il est déjà, voire dans sa « différence » – que l'on respecte comme étant absolument insurmontable –, ou si elles offrent des moyens d'enrichir la personne pour substituer à la différence dont elle a hérité un projet qu'elle pourra construire. Autrement dit, ces notions engagent-elles les acteurs qui s'en saisissent dans le fatalisme, ou leur permettent-elles de s'organiser dans un sens que l'on dirait subversif vis-à-vis de ce même fatalisme?

---

<sup>7</sup> La septième édition du Wise, dit « Sommet mondial pour l'innovation dans l'éducation », s'est tenue du 3 au 5 novembre 2015 à Doha, au Qatar. Cette rencontre a été créée en 2009 par la cheicka Mozah, mère de l'émir du Qatar et présidente de la Fondation pour l'éducation du Qatar.

## Le travail de groupe

Mes premiers travaux ont porté sur les interactions entre pairs dans les groupes. Dès les années 1980, quelques chercheurs (en particulier les psychologues sociaux néo-piagétien) montrent qu'il ne suffit pas de rassembler des personnes pour créer entre elles de la coopération. Le groupe ne donne naissance, dans l'écrasante majorité des cas, qu'à une partition spontanée entre concepteurs, exécutants, « chômeurs » et gêneurs. Cette partition se produit dans la majorité des groupes d'adultes, y compris en formation : les concepteurs conçoivent, les exécutants exécutent et les chômeurs ne font rien car, s'ils faisaient quelque chose... le produit serait raté (ils sont présumés incompetents). Enfin, il faut évidemment se débarrasser des gêneurs, car ils sont un obstacle à la réalisation du projet par le groupe. C'est ainsi que, le plus souvent, le formateur, l'animateur ou l'éducateur considère que la qualité du projet réalisé par le groupe atteste de la qualité et de la valeur de sa pédagogie, encourageant indirectement cette répartition des rôles et des fonctions. C'est pourquoi le formateur ne pousse pas vers le dessin une personne qui ne sait pas dessiner, ou vers l'écriture une personne qui ne sait pas écrire ; cela fait perdre du temps au groupe et compromet la qualité du résultat final. Le discours tenu à ces personnes « évincées » de la réalisation du projet est que leur frustration peut être compensée par « l'identification dans le produit » : puisque la décision de leur marginalisation permet la réussite du projet, ce succès procure une satisfaction *via* la valorisation finale du produit, qui devient consubstantielle de la valeur de l'institution qui a encadré la production et pris les décisions jugées nécessaires à la performance.

Le but de cette démonstration n'est pas d'anéantir tout espoir dans les projets de groupe, mais de montrer à quel point la mise en situation de coopération – selon les principes de ce que le psychosociologue Flament appelait le réseau homogène<sup>8</sup>, où chacun bénéficie de l'interaction avec tous – est loin d'être spontanée.

De fait, nombre de politiques éducatives promeuvent des pratiques qui entérinent les inégalités plutôt que de lutter contre elles. En restant aveugle face à ces mécanismes, on laisse des lieux communs, comme « le travail de groupe », véritable injonction pour certains, dissimuler la réalité des pratiques qui empêchent le collectif d'être véritablement un groupe d'apprentissage. Les slogans tels que « société apprenante » ou « entreprise apprenante » dissimulent parfois, derrière un vocabulaire apparemment favorable au collectif, une grande constante des organisations en action qu'est la partition entre concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs.

## Le respect de l'enfant

Le « respect de l'enfant », lieu commun répandu bien au-delà du corps des pédagogues, recouvre bien souvent le recours à une forme de passivité, voire de résignation devant les nécessités de l'apprentissage : laisser l'enfant s'exprimer

---

<sup>8</sup> Claude Flament, *Théorie des graphes et structure sociale*, Mouton – Gauthier-Villars, 1965.

(alors qu'il n'a pas de mots, qu'il ne peut encore surseoir à ses impulsions pour prendre le temps de la réflexion), respecter ses onomatopées et ses interjections au nom du fait qu'il ne faut pas le brider dans son expression, etc. Cette façon de respecter l'enfant, dans les faits, l'enferme dans un schéma qui évacue l'exigence de se dépasser. Chez le pédagogue Janusz Korczak<sup>9</sup>, qui a promu plus que tout autre l'expression « respect de l'enfant », on trouve des critiques extrêmement incisives sur ce « respect » très passif qui, en réalité, ne permettant pas aux personnes de se dépasser, creuse des inégalités et des écarts, au nom de la liberté de dire et d'être ce que l'on fait. Il ne s'agit pas de nier le respect dû aux enfants, mais il faut interroger ce que l'on met derrière la notion de respect de l'enfant. Autrement dit, lorsque des pratiques vouées au respect des différences et de l'expression sont développées, ce respect est-il habité par le désir de permettre à l'autre de se dépasser? Ou est-il seulement l'expression d'une forme de démission devant l'exigence éducative elle-même?

Persistent ainsi nombre de questions devant lesquelles les professionnels de l'éducation et de la pédagogie ne pourront se dérober indéfiniment. Car la lutte contre les inégalités – avec les meilleures intentions du monde – peut promouvoir un certain nombre de lieux communs éducatifs. Et ces derniers sont comme la langue d'Ésope<sup>10</sup>, la meilleure et la pire des choses, s'ils ne sont pas interrogés, dans leur histoire, dans leurs présupposés, dans les conceptions de la société qu'ils véhiculent et dans les pratiques qu'ils permettent d'engendrer.

## L'institution fragilisée par... les pratiques institutionnelles

« Finalement, nous nous demandons si nous ne sommes pas en classe pour évaluer si les enfants ne seraient pas mieux ailleurs. » Tel est le témoignage de professeurs des écoles à l'occasion des passations de tests auxquels sont soumis les élèves de primaire<sup>11</sup>.

Les pratiques institutionnelles génèrent également des lieux communs : individualisation des traitements, partenariat et continuité éducative, ou encore travail de groupe font partie de ces lieux communs à interroger : ils suscitent, de

<sup>9</sup> Le Droit de l'enfant au respect, Robert Laffont, 1979.

<sup>10</sup> Ésope était un esclave phrygien (la Phrygie étant actuellement la Turquie) bossu, bègue et boiteux, et probablement l'inventeur de la fable comme genre littéraire.

Le maître d'Ésope lui demande d'aller acheter, pour un banquet, la meilleure des nourritures et rien d'autre. Ésope ne ramène que des langues ! Entrée, plat, dessert, que des langues ! Les invités se régalaient au début, puis sont vite dégoûtés.

- Pourquoi n'as-tu acheté que ça ? lui demande son maître.

- La langue est la meilleure des choses. C'est le lien de la vie civile, la clef des sciences, avec elle on instruit, on persuade, on règne dans les assemblées...

- Eh bien, achète-moi pour demain la pire des choses...

Mais Ésope achète encore des langues, et explique que la langue est la pire des choses : la mère de tous les débats, la nourrice des procès, la source des guerres, de la calomnie et du mensonge.

<sup>11</sup> Les évaluations nationales en Ce1 et Cm2 sont des évaluations-bilans visant à mesurer les acquis des élèves à ces étapes de leur scolarité.



la part des professionnels, des pratiques qui ne sont pas neutres en matière de lutte contre les inégalités.

## L'externalisation du travail pédagogique et l'individualisation des traitements

Jean Houssaye<sup>12</sup> montre comment l'émergence de la notion de pédagogie de soutien s'accompagne d'un processus d'externalisation progressive du travail scolaire par rapport à l'école. Les résultats d'une recherche menée au sein de mon laboratoire établissent que, sur sept collèges, avec une population échantillonnée de 1 610 élèves (743 garçons et 867 filles), 48,2 % des élèves bénéficient de plus de quatre types d'aides extérieures par rapport à la classe : programme personnalisé de réussite éducative (Ppre)<sup>13</sup>, aide individualisée, cours particuliers, tutorat, accompagnement scolaire, mais aussi ergothérapeute, internet, « cordées de la réussite », etc. La majorité de ces aides extérieures existent théoriquement pour compenser un accompagnement familial défaillant. Or 69 % des élèves qui bénéficient de ces dispositifs extérieurs sont, en réalité, dans le quart supérieur en matière d'aide familiale. L'externalisation des aides ne prend donc pas en compte tous les élèves, mais a tendance à accroître, voire à redoubler, le bénéfice d'une aide familiale existante, au lieu d'en compenser l'absence. Ce phénomène est pour le moins à creuser et à interroger.

N'est-on pas face à un mécanisme de notre institution que l'on peut qualifier de « centrifuge » ? La centrifugeuse tourne, rejetant de plus en plus loin un certain nombre de « déchets » qu'elle ne parvient pas à traiter. Cette question est fondamentale, car y répondre positivement revient à identifier un paradoxe absolu : l'institution officiellement chargée de faire réussir les élèves organise en réalité l'externalisation du traitement de ceux qui échouent. Les conséquences sont extrêmement lourdes sur le travail des enseignants et sur la manière dont ils se considèrent eux-mêmes : des pourvoyeurs et des évaluateurs de structures externes. Ce mouvement est accompagné, en outre, d'obsessions nouvelles, celle des « dys<sup>14</sup> », par exemple : chaque fois qu'un élève semble présenter une difficulté particulière, on se demande s'il n'est pas dyslexique<sup>15</sup>, dyscalculique<sup>16</sup>, dysphasique<sup>17</sup>, etc. Les enseignants recherchent immédiatement une explication

---

<sup>12</sup> Jean Houssaye, « La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises », Carrefours de l'éducation, n° 34, Armand Colin, 2012.

<sup>13</sup> Le Ppre est un dispositif interne à l'Éducation nationale. Il permet de coordonner les actions pour apporter une réponse efficace à la prise en charge de difficultés rencontrées par les élèves dans l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun.

<sup>14</sup> On regroupe sous « troubles dys » les troubles cognitifs spécifiques et les troubles des apprentissages qu'ils induisent.

<sup>15</sup> La dyslexie est un trouble de la lecture, spécifique et durable, qui apparaît durant l'enfance.

<sup>16</sup> La dyscalculie est un trouble du langage écrit par lequel les enfants comprennent et utilisent les nombres avec difficulté.

<sup>17</sup> La dysphasie est un trouble de la communication verbale.



pathologique à des difficultés d'apprentissage : car, trouver la pathologie, c'est trouver la solution externalisée pour traiter cette difficulté.

Cette vision est révélatrice du développement du paradigme de l'homme-machine. En cas de dysfonctionnement identifié, plutôt que de s'intéresser au milieu, à l'écosystème, on répare les pièces prétendument endommagées de cette machine qu'est l'homme. Et c'est ainsi que l'on voit se multiplier les séries de « dys ». À ce rythme, les 30 % d'élèves de Ce2 qui ne sauront pas se repérer sur une carte seront diagnostiqués « dysgéographiques ». On formera alors des « orthogéographes », des professionnels qui prendront en charge ces élèves pour leur permettre de se repérer sur une carte, et la création de cette profession supplémentaire contribuera, une fois de plus, à vider l'école de son essence, c'est-à-dire du travail cognitif qui doit s'y effectuer.

Il est extrêmement problématique que le travail scolaire lui-même – travailler sur des textes, des écrits – ne se fasse plus en classe et soit reporté vers des intervenants extérieurs. Quelle est donc cette logique qui, d'une certaine manière, fragilise l'institution en tant qu'institution et lui substitue une logique de service ? Si la centrifugeuse scolaire continue de s'emballer, la logique des services individuels l'emportera sur la logique de l'institution. Faire cette démonstration ne revient pas à faire le procès d'une école qui se referme sur elle-même, mais plutôt à promouvoir l'intérêt d'aider l'école à accomplir en son sein son travail strictement pédagogique, lucidement, mais en se concentrant sur sa spécificité propre : l'apprentissage et l'accès à la connaissance et à la culture. Ce qui ne signifie nullement que certains enfants en souffrance ne peuvent être confiés à des spécialistes, mais ce qui veut dire que cette démarche doit être exceptionnelle et, pour le moins, régulée.

## Le partenariat

L'ultime notion à aborder sur la question des « fatalismes éducatifs » est le partenariat. Il faut toutefois distinguer, au préalable, cette forme très particulière de partenariat qu'est « la copulation institutionnelle de mégastuctures » dépendant énormément de temps à mettre en place des conventions, un peu de temps pour les signer et... fort peu pour les mettre en œuvre. Cette forme de partenariat flatte les egos des responsables institutionnels (qui peuvent exhiber les conventions de partenariat), mais ne prennent pas place sur le terrain. Or l'essentiel est le terrain.

Tout d'abord, et à rebours des attentes légitimes de nombre d'acteurs, je promeus clairement la « discontinuité éducative ». Trois acteurs fondamentaux concourent à l'éducation de l'enfant : la famille, l'école et ce que l'on appelle, faute de mieux, les tiers-lieux : les associations, les clubs de sport, les groupes de pairs, tous ces espaces que fréquentent les jeunes et dans lesquels ils font l'expérience d'une relation moins hiérarchique que celle instituée au sein de la famille et de l'école.

Il ne s'agit pas de nier l'importance de la famille. Elle est absolument centrale, c'est le lieu de l'*educare*, au sens étymologique de nourrir – soit le lieu dans lequel on est nourri sur le plan matériel et, en particulier, sur le plan du langage. Nul n'est besoin de rappeler à quel point les pratiques linguistiques familiales sont absolument déterminantes dans la réussite scolaire des enfants. Il est donc important que l'école et les associations nourrissent elles-mêmes les pratiques linguistiques familiales. Mais comment faire, dans le cas d'une présence forte de familles non francophones, pour que les pratiques linguistiques familiales contribuent à favoriser l'accès aux codes élaborés de l'institution ?

---

### **L'expérimentation du Doudou renversé**

Cette expérimentation a été menée à Charleroi avec l'université de Mons. Traditionnellement, et dans l'objectif de trouver un juste milieu entre continuité et rupture, l'enfant apporte son doudou en classe, et l'y laisse les premiers jours. À Charleroi, cette stratégie est renversée : l'enfant apporte au sein du foyer familial un objet de l'école. Cet objet doit générer entre l'enfant et ses parents une discussion qui nourrira les pratiques linguistiques familiales. En raison de la présence à Charleroi d'une communauté non francophone extrêmement importante, ce dispositif permet en quelque sorte une alphabétisation des parents par les enfants. La relation entre l'école et la famille se déroule de façon à ce qu'aucun des deux univers n'empiète sur l'autre, mais contribue à un enrichissement réciproque.

---

Méfions-nous de l'idée d'une nécessaire et absolue continuité entre la famille et l'école. Car la discontinuité école-famille est constitutive de l'institution scolaire elle-même. Cette rupture et les vertus qu'elle présente sont déjà évoquées dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson<sup>18</sup>. Les fondateurs de l'école laïque appellent en effet de leurs vœux une école qui fait rupture avec la famille en ce qu'elle est le lieu du savoir et non celui du croire, en ce qu'elle est le lieu de l'objectalité des savoirs et non de la subjectivité des sentiments. Pour aller plus loin, on peut voir dans l'école un moyen de libérer l'enfant de la configuration affective familiale. En classe, les enfants sont ensemble sans s'être choisis. Avec les transports en commun et les jurys d'assises, l'école est le troisième lieu où des personnes se trouvent ensemble sans l'avoir souhaité, et où elles peuvent donc apprendre à faire société à l'écart de toute donnée préexistante d'ordre affectif. L'école doit fondamentalement permettre d'apprendre ensemble et de découvrir ce qui nous réunit, à travers l'accès à la culture, tout en amenuisant l'importance de ce qui nous sépare, notamment du fait de nos appartenances familiales.

Lors de ma scolarité élémentaire, un moment marquant m'est resté : de retour à la maison, je démontre à mon père, grâce au savoir acquis à l'école, que celui-

---

<sup>18</sup> 1<sup>re</sup> éd. 1887 ; 2<sup>e</sup> éd. 1911.

ci s'est trompé sur une question de géographie. C'est alors bien mon instituteur qui m'a permis de mettre en difficulté mon père. À mon sens, c'est un des rôles fondamentaux de l'école que de permettre aux enfants, non simplement de s'opposer à leurs parents, mais d'accéder à un rapport au savoir qui les dégage du simple mimétisme familial.

La prime éducation de l'enfant se joue donc entre l'école et la famille. Mais il ne faut pas oublier les « tiers-lieux ». Ce sont ces espaces où l'enfant va effectuer des choix, s'impliquer dans des groupes, rencontrer de jeunes adultes, des ex-pairs et des experts qui sont un peu, au sens où le disait le psychiatre Jacques Lacan, des oncles. Lacan définissait l'oncle comme étant « le père sans le pire ». Les adolescents, en particulier, ont besoin de rencontrer des passeurs ayant déjà leur place dans la société de l'adulte, mais aussi encore un pied du côté de l'enfance. Ils peuvent s'exprimer auprès d'eux d'une façon qui serait inopportune avec leur père, ou avec leur professeur.

Une difficulté majeure de nos sociétés réside dans cette volonté de construire une continuité éducative *institutionnelle* (au lieu d'être fondée sur des finalités) entre ces trois éléments que sont la famille, l'école et les tiers-lieux. Organiser de la continuité éducative revient dès lors à boucher les trous, à « assurer des transitions », à « passer le relais », et autres expressions de ce type destinées à faire oublier que ces trois espaces doivent chacun contribuer au développement de l'enfant sans se superajouter les uns aux autres.

## **Administration du temps de l'enfant ou cohérence éducative**

De fait, plutôt que de chercher ensemble à donner une cohérence éducative au déplacement de l'enfant au sein des espaces – famille, école, tiers-lieux –, c'est l'administration de son temps qui est organisé. Pour reprendre la tonalité et les expressions employées par Gilles Deleuze dans son texte de 1990 sur « la société de contrôle »<sup>19</sup>, on peut considérer la réforme des rythmes scolaires comme le triomphe de « l'administration » du temps de l'enfant : est recherchée moins une cohérence susceptible d'aider l'enfant à grandir qu'une systématisation de l'occupationnel, en déployant des artifices administratifs sans réflexion sur les cohérences éducatives réellement efficaces.

Il ne s'agit pas, bien entendu, de bannir le partenariat en tant que configuration, il s'agit de proposer que les partenaires s'organisent préférentiellement en fonction de finalités communes – réduire les fatalismes éducatifs – et d'un projet éducatif partagé plutôt qu'autour de la seule administration du temps de l'enfant, reflet d'une société obsédée par le contrôle de l'enfance.

---

<sup>19</sup> Gilles Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », in *Pourparlers 1972 – 1990*, Éditions de Minuit, 1990.

Pour organiser des partenariats véritablement centrés sur les projets éducatifs, il faudrait mettre en place des rencontres organisées autour des finalités respectives – et communes – des acteurs en présence. Pour ce faire, il faut réinstitutionnaliser l'éducation et lutter contre la logique de service qui s'empare du système éducatif. Pour « tenir debout », l'éducation doit être dotée d'un certain nombre de principes (au sens de guides de l'action), des principes régulateurs, comme le dirait le philosophe Emmanuel Kant, à défaut de principes constitutifs.

## **Quatre principes cardinaux au cœur des enjeux éducatifs modernes**

### **L'apprentissage du sursis à l'acte**

La modernité a instrumentalisé le pulsionnel et les parents se retrouvent désormais en situation d'acheter l'amour de leurs enfants, fortement incités en cela par les mécaniques publicitaires. Dès lors que le pulsionnel est exacerbé en permanence par la conspiration commerciale – conspiration au sens étymologique et latin, « cum respirare », respirer ensemble –, l'un des enjeux majeurs réside donc dans l'apprentissage du sursis à l'acte et de la réflexion sur le passage à l'acte. À ce titre, Janusz Korczak mais aussi d'autres pédagogues démontrent que le sujet n'émerge que lorsqu'il est confronté à la nécessité d'attendre avant de voir ses désirs potentiellement satisfaits : « Non pas encore... oui peut-être... prenons le temps d'y réfléchir... » Il faut construire de la temporalité.

En psychologie, les pseudo-disciples de la pédiatre Françoise Dolto disent qu'il ne faut pas frustrer les enfants et ne jamais leur dire non, alors que des pseudo-disciples de Sigmund Freud disent qu'il faut toujours dire non aux enfants pour leur « inculquer » le principe de réalité. Ce ne sont que des simplifications publicitaires de la littérature sur le développement personnel. Car, historiquement, et depuis le pédagogue Johann Heinrich Pestalozzi, la pédagogie a toujours eu une position que l'on peut résumer par « ni oui ni non », ou « oui peut-être, non mais pas tout de suite ». « Oui peut-être », parce qu'on n'exclut pas et qu'on entend la manifestation du désir, et « non pas encore », car on prend le temps de réfléchir aux conditions et aux conséquences de la satisfaction de la demande.

### **L'accès au symbolique**

Est ici en jeu la capacité à se représenter l'absence, et donc à construire des concepts et des modèles. C'est évidemment un élément essentiel, d'autant plus important que l'on constate aujourd'hui la difficulté de nombre d'élèves à construire du symbolique.

## La capacité à coopérer réellement

Coopérer réellement, ce n'est pas diviser un groupe en concepteur, exécutant, chômeur et gêneur (voir *supra*), mais c'est organiser et réaliser des réseaux de coopération où chacun est au service de tous tout en bénéficiant de tout le monde. C'est ce que j'ai appelé « le moment Makarenko<sup>20</sup> », du nom de ce pédagogue ayant identifié une des conditions majeures de la coopération : la rotation systématique des tâches et des fonctions dans les groupes – celui qui fait le pain s'occupe aussi du bois, de l'écriture et de la lecture ; au sein de chacun des groupes, le chef devient l'exécutant et l'exécutant le chef. Anticipant ainsi les travaux de psychologie sociale autour de la notion de « réseaux homogènes », Makarenko a posé un certain nombre de bases de ce que l'on pourrait appeler la coopération réelle.

## La sortie du fatalisme

Les élèves en difficulté sont devenus fatalistes et, pour certains, manipulent parfaitement l'explication sociologique : quand ils font quelque chose, ils sont parfaitement capables de l'expliquer. Tous les éléments qui font du contexte – familial, sociétal... – de leur éducation un environnement propice à la violence symbolique sont, dans leur esprit, des causes de leur échec potentiel. Autrement dit, si leur père est parti ou que leur mère fait des ménages sans avoir plus le temps de s'occuper d'eux, s'ils se sentent ostracisés par leur couleur de peau, etc., tous ces faits fonctionnent dans leur esprit comme des causes. Or l'émancipation, chez un humain, c'est la découverte qu'il n'agit pas en fonction de causes mais en fonction de raisons, et que le fait de transformer les raisons en causes est une façon de se ranger du côté de la fatalité. C'est nier sa capacité de dévier d'une trajectoire pour s'imputer à soi-même ses propres actes et dire « oui, je l'ai fait ». Aujourd'hui, sur les jeunes en errance, deux discours s'opposent : d'un côté, l'excuse systématique et béate (ces jeunes sont des victimes de la société, auxquelles on ne peut rien demander, en raison même de leur statut de victime), de l'autre côté, le discours autoritariste et cartésien (tout humain est toujours, depuis sa naissance jusqu'à sa mort, en liberté d'accomplir le contraire de ce que le contexte semble le pousser à faire, sa responsabilité est donc perpétuelle).

Ces deux discours – entre fatalisme d'un côté et libre arbitre de l'autre – envahissent le champ social. Et les jeunes se les sont appropriés. Leur comportement lui-même est souvent l'expression de la tension, du paradoxe entre ces deux discours. Or, l'un comme l'autre de ces discours nient l'espace éducatif : le discours fataliste réduit l'individu à la somme des conditions de son émergence et de sa construction ; le discours autoritariste présuppose que ces conditions n'existent

---

<sup>20</sup> À la suite de la Révolution russe, le pédagogue russe Anton Makarenko a fondé des maisons coopératives pour les orphelins de la guerre civile, dont notamment la colonie Gorki.

pas et qu'elles n'ont aucune influence. Se positionner fermement et absolument suivant l'une ou l'autre de ces deux affirmations ne produit aucun sens au regard de la réflexion éducative.

La question est alors celle de l'individuation, ou de ce que les psychanalystes appellent la subjectivation, c'est-à-dire la capacité d'identifier ce sur quoi on a du pouvoir et d'accomplir des actes que l'on assume et que l'on s'impute à soi-même. Aussi infimes puissent-ils être, on revendique ces actes et on en assume les conséquences.

\*\*\*

Le pire des fatalismes n'est donc pas tant celui des institutions que celui qui est intériorisé par ceux qui en sont les victimes. Pour sortir de ce fatalisme, un changement de paradigme s'impose. L'égalité des chances ne produit aucun sens. En effet, sauver un jeune résidant dans un territoire fragilisé en lui permettant d'accéder à une scolarité d'excellence ne sauvera pas tous les jeunes habitant les territoires fragilisés. Il faut revenir à l'égalité des droits : l'égalité des droits à l'accès au bien commun, c'est l'accès à l'eau, à l'air, à tout ce qui nous permet de vivre, mais c'est aussi l'éducation. Et l'égalité du droit à l'accès à l'éducation, c'est bien évidemment, au-delà d'une question scolaire et d'une question sociologique pour les chercheurs, une question éminemment politique. ●



# **I. Faire face au creusement des inégalités scolaires**





# // // L'école en question

De réformes en réformes,  
les vrais enjeux de l'éducation sont-ils assumés ?  
Quelles réponses éducatives et pédagogiques ?

Jean-Yves Rochex

Professeur de sciences de l'éducation, université de Paris VIII<sup>1</sup>

**Les inégalités scolaires, sociales ou sexuées, ne sont pas simplement une sorte de scorie du système éducatif français, elles relèvent de son fonctionnement structurel. La démocratisation, et non l'égalité des chances, devrait être la pierre de touche de toutes les réflexions politiques et des critères de décision non seulement des décideurs politiques, mais aussi des actions ordinaires issues de ces décisions politiques lorsqu'elles touchent les institutions.**

La construction du collège unique à la fin des années 1970 a achevé un cycle de réforme structurelle visant la démocratisation de l'école. Ce modèle du collège unique n'est pas un phénomène purement français, on le retrouve dans différents pays européens notamment. Cependant, les inégalités continuent de

---

<sup>1</sup> Jean-Yves Rochex est notamment co-fondateur en 2001 du réseau Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages (Reseida) et co-directeur, avec Jacques Crinon, de l'ouvrage La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement, paru aux Presses universitaires de Rennes en 2011. Il a par ailleurs co-dirigé une large enquête sur l'éducation prioritaire en Europe, dont il est question dans son intervention, et qui a concerné huit pays : l'Angleterre, la Belgique, la France, la Grèce, le Portugal, la République tchèque, la Roumanie et la Suède. Les résultats de cette enquête ont été publiés en 2008 et 2011 : Marc Demeuse, Daniel Frandji, David Greger et Jean-Yves Rochex (dirs), Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I. Conceptions, mises en œuvre, débats ; Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ? *Ens Éditions, coll. Éducation, politiques, sociétés, 2008 et 2011.*

marquer le champ de l'accès au savoir et à l'éducation. Il s'agit donc dorénavant de réfléchir à la lutte politique à mener contre ces inégalités, ce qui va bien au-delà de la réforme du collège unique.

Les politiques d'éducation prioritaire en France, comme dans d'autres pays, sont en quelque sorte un symptôme de l'achèvement du modèle du collège unique ; achèvement dans les deux sens du terme : la mise en œuvre, au moins sur le plan formel, est achevée, mais elle est loin d'être suffisante pour passer de l'égalité d'accès (à l'éducation) à l'égalité des droits. Dès lors, les processus politiques en cours vont être moins axés sur les phénomènes structurels et l'égalité d'accès que sur la différenciation des politiques et le « traitement différencié » des territoires et des populations, au nom de l'objectif d'égalité de réussite<sup>2</sup>.

## L'accès aux droits et la lutte contre la ségrégation à l'école

Les enquêtes nationales ou internationales menées sur l'éducation prioritaire ou, plus largement, sur l'ensemble de notre système éducatif mettent en évidence l'accroissement des phénomènes de ségrégation scolaire qui conduisent de plus en plus à ce que soient scolarisés dans des classes ou des établissements des élèves de plus en plus socialement homogènes entre eux. Ces logiques et situations d'entre soi, choisies pour les plus privilégiés, contraintes pour les plus pauvres, contribuent au renforcement des inégalités, ce qui incite à réfléchir à la façon de lutter contre ces phénomènes de ségrégations objective et subjective. Sans pour autant penser que nous allons retrouver une mixité sociale qui n'a jamais existé, c'est l'enjeu de la réforme de la carte scolaire<sup>3</sup> : entre mixité sociale idéale et ségrégation existe une marge à laquelle il est important de réfléchir.

En termes de mixité sociale, l'école effectivement ne peut pas tout, car elle est également victime de la ségrégation urbaine et sociale ; mais elle ne peut pas ne rien faire. Or cette question, politique, est souvent laissée à la seule charge des chefs d'établissement et des directeurs d'école. Elle est peu prise en charge par l'échelon politique national, *a fortiori* quand il la décentralise sur les échelons politiques des collectivités territoriales. Pour lutter contre la ségrégation entre leurs établissements scolaires, bon nombre de chefs d'établissement réagissent en reproduisant, voire en accentuant la ségrégation à l'intérieur de leurs établissements, par les modes de constitution des classes. On sait combien il est difficile de s'en prendre à des mesures de constitution des classes extrêmement ségrégatives, par le choix des options, qui reçoivent l'adhésion des parents.

---

<sup>2</sup> Lire notamment Jean-Yves Rochex, « Les avatars de la politique d'éducation prioritaire en France et en Europe », *L'École et la Ville*, n° 18, Profession Banlieue, 2014. Téléchargeable sur le site [www.professionbanlieue.org](http://www.professionbanlieue.org), rubrique Publications, « L'école et la ville ».

<sup>3</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid95191/renforcer-la-mixite-sociale-dans-les-colleges.html>

## L'éducation prioritaire : un triple paradoxe

L'une des limites, voire l'un des pièges de l'éducation prioritaire, serait de penser que l'on peut mener une politique de lutte contre les inégalités scolaires en ne traitant que certains territoires ou établissements, sans s'occuper du fonctionnement structurel du système. Or les politiques d'éducation prioritaire doivent faire face à un triple paradoxe :

1) Premier paradoxe : l'effectivité du mot d'ordre « Donner plus à ceux qui ont moins » est remise en cause. Si, historiquement, l'éducation prioritaire a permis aux élèves et aux établissements des zones prioritaires d'avoir plus de moyens qu'ils n'en auraient eu s'ils n'avaient pas été ainsi labellisés, pour autant, la différence de traitement entre territoires du point de vue du service public est encore largement, et malgré les efforts actuels de la refondation de l'éducation prioritaire, en faveur des populations et des établissements les plus privilégiés. Un élève du centre-ville de Paris coûte plus cher qu'un élève de zone d'éducation prioritaire. La Cour des comptes estime le coût d'un élève du 1<sup>er</sup> degré à 2 861 euros dans l'académie de Créteil, contre 3 134 euros à Paris. Pour le 2<sup>nd</sup> degré, elle établit que le coût d'un élève est de 47 % plus élevé à Paris que dans l'académie de Créteil<sup>4</sup>. Enfin, l'élève de classe préparatoire coûte trois fois plus cher à l'État qu'un étudiant de premier cycle des universités (13 880 euros par an, contre 8 790 euros).

2) Deuxième paradoxe : alors que la dimension de transformation ou d'innovation pédagogique ou curriculaire se trouve au centre de nombreux propos et discours normatifs, prescriptifs ou incitatifs, fondateurs de l'éducation prioritaire ou, plus généralement, des politiques visant à lutter contre les inégalités scolaires, alors que les recherches montrent que les élèves de milieux populaires sont les plus sensibles à la qualité de l'offre et des pratiques éducatives qui leur sont adressées, nous manquons encore de connaissances quant aux effets des transformations et évolutions réellement opérées et mises en œuvre. Jusqu'à la refondation de 2014, et à quelques exceptions près, cette dimension a été peu prise en considération – non seulement en termes d'outillage de la réflexion et de l'action des acteurs, mais aussi en termes d'inventaire critique détaillé des projets et modes de faire ordinaires – par les responsables en charge du pilotage et du suivi politiques et administratifs de l'éducation prioritaire, alors qu'on ne peut manquer d'interroger cette dimension au regard du caractère pour le moins décevant de l'évolution des performances scolaires des élèves concernés. Le politique s'est peu soucié de travailler à caractériser les pratiques des enseignants au-delà des figures imposées du débat pédagogique : centration sur l'élève *versus* sur le savoir, travail de groupe *versus* cours magistral, ou encore lecture globale *versus* lecture analytique. De fait, le débat pédagogique

<sup>4</sup> Rapport de la Cour des comptes, « Égalité des chances et répartition des moyens dans l'enseignement secondaire », 2012.

et médiatique peine à sortir de ces figures imposées du débat pédagogique, alors qu'elles ne permettent pas de penser la question du rapport entre pratique d'enseignement, apprentissage et renforcement ou réduction des inégalités scolaires.

3) Troisième paradoxe: alors que les politiques d'éducation prioritaire et le choix des catégories d'élèves, des écoles et des établissements concernés, se fondent pour l'essentiel sur des hypothèses, des critères ou des connaissances de type sociologique – ou du moins socio-statistique – liés aux travaux qui, depuis longtemps, ont mis en évidence le caractère socialement et sexuellement sélectif du fonctionnement de notre système éducatif et des pratiques dominantes, la dimension sociologique disparaît pour une large part du travail ou de la réflexion pédagogiques et politiques qui président au choix, à la mise en œuvre et à la promotion des actions et des projets les plus emblématiques de ces politiques. Ainsi, d'une part on prône aujourd'hui le local – et l'établissement comme l'échelle où résiderait le secret de la réussite et de la transformation de l'institution –, sans que de telles assertions soient sociologiquement fondées. D'autre part, l'institution donne libre cours à des logiques d'innovation qui campent souvent, en fait, sur des lieux communs et sur le rapport au savoir et à l'école qui est celui des enfants des classes moyennes cultivées, sans que soit réellement posée la question du rapport entre innovation et démocratisation. Or nombreux sont les travaux aujourd'hui qui montrent que toute innovation n'est pas démocratisante, loin de là. Certains modes d'innovation se proposent et pensent favoriser l'égalité scolaire alors que, à l'insu des protagonistes, ils accroissent les inégalités. Cette question a été très peu traitée dans l'histoire de l'éducation prioritaire. Si elle est depuis quelque temps au centre de sa refondation, c'est loin d'être le cas concernant les mesures et les débats concernant l'ensemble du système éducatif, tels le débat sur les rythmes scolaires, la réforme du collège ou l'enseignement par compétences, pour ne prendre que ces exemples.

## **Pour une allocation différentielle de moyens mieux ciblée**

Sur le plan budgétaire, je plaide depuis longtemps pour le principe d'une allocation différentielle de moyens afin de « donner plus à ceux qui ont moins », principe en rupture avec l'idéologie républicaine. Pour mémoire, en 1981, le principal syndicat d'enseignants du premier degré attaquait la circulaire de création des zones d'éducation prioritaires<sup>5</sup> (Zep) en Conseil d'État au motif de la rupture de l'égalité républicaine. La dotation de moyens supplémentaires pour les Zep n'était donc pas une idée consensuelle. Aujourd'hui, le principe ne fait pratiquement plus débat, mais l'aide a été circonscrite à un ciblage territorial, avec la carte de l'éducation prioritaire.

---

<sup>5</sup> *Circulaire Éducation nationale n° 81-238 du 1<sup>er</sup> juillet 1981 relative à la création des zones d'éducation prioritaires*, Bulletin officiel n° 27 du 9 juillet 1981.

Or il faut à mon sens découpler le principe de ciblage territorial prioritaire et le principe d'allocation différentielle de moyens. Celui-ci devrait être un principe générique concernant tous les établissements, dont les moyens – humains et budgétaires – devraient être proportionnels aux difficultés sociales et scolaires des populations qu'ils recrutent, et ce en fonction de critères sociologiques scolaires transparents, débattus démocratiquement. Cela permettrait de réserver un traitement de type éducation prioritaire, ou « plan Marshall des banlieues », à moins de territoires que ceux actuellement concernés par l'éducation prioritaire. Seraient alors concernés des territoires sur lesquels on « mettrait le paquet » ; car, dans ces territoires et ces établissements, c'est l'unité même du service public d'éducation, de l'institution scolaire, qui est actuellement menacée, ainsi que le projet d'unification de l'école porté par les grandes réformes des années 1960. Le ministère de l'Éducation nationale a commencé une première mise en œuvre du principe de l'allocation différentielle de moyens, mais celle-ci paraît devoir être à la fois renforcée et pérennisée.

## Combattre les pratiques consistant à leurrer les élèves

Par ailleurs, les constats convergent, qu'ils émanent de chercheurs ou de rapports d'inspection générale et de statistiques, indiquant que les établissements, et en particulier les collèges, de l'éducation prioritaire sont les lieux où le divorce est le plus grand entre le cheminement des élèves des différents niveaux et l'effectivité de leurs acquisitions : l'amélioration des parcours scolaires des élèves scolarisés en zone d'éducation prioritaire ne correspond pas dans les mêmes proportions à une amélioration de l'effectivité de leurs acquisitions intellectuelles. En d'autres termes, l'amélioration de la carrière des élèves relève en partie de phénomènes de fausse réussite. Un exemple évident de ce hiatus est mis au jour par la comparaison des notes obtenues au brevet des collèges, entre les notes de contrôle continu au cours de l'année, données par les enseignants des enfants, et les notes finales à l'examen : l'écart est toujours en faveur du contrôle continu, quel que soit l'établissement ; mais il est maximal pour les élèves des zones prioritaires, et particulièrement dans les collèges les plus ségrégués.

Se saisir de cette question est un enjeu fort si l'on ne veut pas que la refondation de l'éducation prioritaire ne soit une énième relance de la même politique.

Or la réforme annoncée du diplôme du brevet national des collèges<sup>6</sup> ne semble pas aller dans le sens de la prise en compte de cette question ; la réforme risque au contraire d'accroître ces phénomènes de leurre. Or il y a toujours un moment où les factures se payent, le plus souvent au moment des changements de cycle – du primaire au collège, du collège au lycée et du lycée à l'université. Quand elles se payent, quand les élèves sont confrontés à leurs fausses réussites,

<sup>6</sup> <http://www.letudiant.fr/examen/brevet/a-quoi-va-ressemblera-le-dnb-en-2017.html>

ce dévoilement ne leur permet aucune élaboration, il accroît au contraire le ressentiment à l'égard de l'institution scolaire et constitue en retour un activateur des violences en milieu scolaire.

## Se donner les bonnes priorités

Des problèmes de diagnostic et de choix de priorités existent également.

### • En termes de contenu des apprentissages

Les travaux existant sur la mise en œuvre de l'éducation prioritaire montrent que toutes les disciplines n'y sont pas objets d'attention égale. Les mathématiques et les savoirs scientifiques et technologiques n'y occupent qu'une part très restreinte (et encore plus à l'école primaire) tandis qu'y sont privilégiés les activités à caractère artistique et culturel ainsi que les projets portant sur la lecture et l'écriture. En outre, au sein de ces projets visant le langage, sont privilégiées les dimensions « expressive » et narrative plutôt que la maîtrise de l'usage du langage pour décrire, élaborer, expliquer, argumenter..., plutôt donc que des pratiques langagières encore moins partagées socialement. Des pans entiers de la culture scolaire paraissent ainsi peu considérés et très insuffisamment pris en charge par la très grande majorité des projets (et par leurs auteurs et promoteurs). Pourtant, non seulement les difficultés des élèves y sont tout aussi grandes, mais ces aspects de l'usage du langage sont en outre plus exigeants et sélectifs encore que ceux sur lesquels se focalisent le plus souvent l'attention et le travail collectif. Ainsi, les actions et projets les plus visibles et valorisés en éducation prioritaire se situent le plus fréquemment en marge du travail ordinaire effectué dans les classes et sont tout aussi fréquemment présentés, justifiés et argumentés comme étant plus attractifs, plus motivants, plus « authentiques » et donnant « plus de sens » aux apprentissages. Tout cela sans que soit toujours suffisamment posée et travaillée la question du rapport entre ces logiques d'innovation, d'une part, et l'amélioration de la réussite scolaire des élèves les plus défavorisés, d'autre part, laquelle est loin d'être toujours au rendez-vous.

### • En termes d'aide aux élèves

Le même type de question se pose pour les dispositifs d'aide, de soutien, d'accompagnement scolaire qui se développent. S'il est légitime et utile de se soucier de mieux savoir comment font les élèves avec le travail qu'ils ont à effectuer après la classe, et de vouloir les aider à faire ce travail, une question politique majeure me semble être insuffisamment posée, celle de savoir comment une meilleure compréhension de ce que font les élèves après la classe et des difficultés qu'ils y rencontrent peut nourrir la réflexion sur l'organisation de la classe avant 16h30, peut faire retour sur l'amélioration des pratiques et du fonctionnement ordinaire

du système éducatif. Plutôt que de placer cette question au centre de la réflexion politique et pédagogique, on assiste à une logique d'exacerbation de l'externalisation du traitement de la difficulté scolaire, soit dans l'école mais en marge du fonctionnement ordinaire des classes, soit hors l'école, sur le marché du soutien scolaire ou du *coaching* pour les plus privilégiés, à la faveur des dispositifs associatifs – qui, pour n'être pas marchands, restent néanmoins privés – pour les autres.

Les élèves de l'éducation prioritaire, comme les élèves de milieux populaires, sont ceux qui sont le moins familiarisés avec l'univers scolaire et ses présupposés, et sans doute les moins soutenus dans l'école pour en décrypter les implicites. Ce sont ceux qui souffrent plus que les autres de ce que le sociologue Pierre Bourdieu<sup>7</sup> nomme la pédagogie implicite ou invisible : l'école ne leur donne pas les secrets du fonctionnement qu'elle attend d'eux. Du primaire jusqu'à l'université, elle sous-entend qu'elle a affaire à des élèves construits en ce qu'elle entend être des élèves, c'est-à-dire montrant des dispositions à l'étude et pouvant passer sans difficultés du faire au comprendre, sans pour autant qu'elle travaille explicitement à construire comme tels les enfants qui ne le sont pas (ou qui le sont insuffisamment) dans leur environnement socio-familial. Les enseignants, qui sont souvent d'anciens bons élèves, ne se rendent pas compte que certaines dimensions sont à construire, tellement elles leur apparaissent évidentes. D'où la nécessité de travailler à concilier les acquis des pédagogies visant à ce que les élèves soient en activité intellectuelle et les exigences des pédagogies explicites et structurées, pour ne pas laisser à la charge des familles ou du hors-l'école la construction de ce qui est nécessaire pour apprendre et réussir à l'école.

### • En termes d'innovations

On voit se développer, avec des lieux communs sur la pédagogie active (cette pédagogie de projets pas toujours très bien pensée, et présentée comme allant nécessairement dans le sens de la réduction des inégalités), des modes de transformation des pratiques qui, pensés sur le seul registre de l'innovation, présupposent que les enfants de milieux populaires sont construits comme des élèves de classes moyennes. La démocratisation, y compris sur la question des rythmes scolaires, est pensée en termes d'innovation à partir d'un rapport à l'école qui est celui des élèves de classe moyenne. On voit donc se développer, massivement, des projets qui se présentent comme démocratisants ou motivants pour les élèves, et qui en fait renforcent l'implicite pour les élèves des milieux les plus populaires. Reste que l'outillage conceptuel, intellectuel, pratique des enseignants pour ne pas confondre innovation et démocratisation, pour ne pas penser que le rapport à l'école, à l'apprentissage de leurs élèves de milieux populaires pourrait et devrait ressembler au rapport au savoir de leurs propres enfants, est une question politique majeure. La politique d'éducation prioritaire a souffert depuis trente ans d'un déficit majeur de réflexion sur cette question.

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Éditions de Minuit, 1964.



Cette logique d'innovation pas toujours très bien pensée peut se conjuguer à une logique de restriction curriculaire, fréquemment liée, en éducation prioritaire, au souci légitime qu'ont les enseignants de faire que leurs élèves, y compris ceux qui sont le plus en difficulté, puissent réussir un certain nombre de tâches et ne pas se décourager ou se démotiver. Mais ce souci et cette logique de réussite dans l'effectuation des tâches peuvent s'exercer au détriment de l'apprentissage des plus démunis, quand ils conduisent, comme c'est souvent le cas, à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'effort, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir. De tels modes de faire et la baisse d'exigence qui se dissimule derrière une succession et un cumul de micro-décisions bien intentionnées peuvent conduire à préserver – provisoirement – le climat scolaire et la motivation des élèves, mais ils contribuent à leurrer gravement ceux-ci et leurs familles (voire leurs enseignants) quant à leur réel niveau d'acquisition.

## **Travailler la question des nouveaux modes de division sociale du travail éducatif**


Ces questions sont liées également à celles qui portent sur le « travail en partenariat » et sur les nouveaux modes de division sociale du travail éducatif. En effet, nous n'assistons pas seulement à l'externalisation du traitement de la difficulté scolaire en dehors de l'école, mais à de nouveaux modes de coopération entre enseignants et autres agents scolaires ou non scolaires, qui peuvent conduire à ce que les élèves qui ont le plus besoin de professionnels compétents stabilisés dans leur emploi sont de plus en plus souvent confiés à des semi-professionnels précaires, beaucoup moins qualifiés.

La thèse de Jean Netter<sup>8</sup>, qui a travaillé sur des écoles parisiennes au moment de la réforme des rythmes scolaires, montre que le temps scolaire, classe et récréation, pendant lequel les élèves des écoles dans lesquelles il a travaillé sont sous la responsabilité de leur enseignant principal varie entre 82 % et 37 %. Les 37 % sont évidemment les élèves les plus précarisés, qui croisent une multiplicité d'intervenants. Ces intervenants, dont la bonne volonté n'est pas mise en cause, ont le plus souvent des statuts précaires et peu de qualifications pédagogiques (ce sont par exemple des intermittents du spectacle qui complètent leurs revenus en intervenant de manière plus ou moins ponctuelle dans les écoles). Les élèves les plus éloignés du fonctionnement de l'école, voire des activités culturelles qu'on leur propose, sont ceux qui sont le plus confrontés à ces intervenants par les nouveaux modes de division sociale du travail. Il est dès lors permis de penser que cela ne va pas dans le sens de la lutte contre les inégalités. ●

---

<sup>8</sup> Julien Netter, *La Division du travail scolaire, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Paris VIII – Saint-Denis, 2015.*





# **Le rôle de l'Éducation nationale : comment assurer la réussite éducative de tous ?**

**Marc Bablet**

Chef du bureau de l'éducation prioritaire  
et des dispositifs d'accompagnement,  
direction générale de l'enseignement scolaire,  
ministère de l'Éducation nationale

**La refondation de l'école voulue par Vincent Peillon<sup>1</sup> et par le président de la République François Hollande témoigne d'un souci de cohérence de l'État en matière d'éducation et d'enseignement. Cette volonté politique s'est concrétisée le 8 juillet 2013 par la promulgation de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République<sup>2</sup> où, pour la première fois, figure le principe selon lequel « tous peuvent apprendre et progresser ». Cette inscription réglementaire donne le ton politique de la refondation souhaitée du système éducatif et des avancées de la dernière réforme.**

## **Une nécessaire appropriation collective du cadre légal**

De l'ambition politique aux actes, il n'y a qu'un pas ; mais, pour garantir une appropriation globale de cette réforme, quelques précautions préalables sont nécessaires, notamment la prise de connaissance par le plus grand nombre des

---

<sup>1</sup> *Ministre de l'Éducation nationale du gouvernement de Jean-Marc Ayrault de mars 2012 à avril 2014.*

<sup>2</sup> *Loi n° 2013-595, du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.*

enjeux soulevés. À ce titre, les textes de l'Éducation nationale apparaissent simples, lisibles et abordables par tous. Trois d'entre eux semblent incontournables pour les professionnels concernés par la réussite éducative :

### *1. Le socle commun*

Ce socle commun fixe les orientations éducatives en indiquant la voie vers laquelle nous souhaitons emmener les enfants et les jeunes de l'école obligatoire. Issu d'une large concertation, ce socle a été conçu avec ceux qui travaillent aux côtés de l'école. Il est important de partager et de diffuser amplement ses objectifs et son contenu. Il est complété de nouveaux programmes pour l'école et le collège qui visent la mise en œuvre d'orientations pédagogiques et didactiques adaptées à ses exigences.

### *2. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation<sup>3</sup>*

Ce référentiel des métiers précise la mission confiée aux écoles supérieures de professorat et d'éducation (Espe) instaurées par la nouvelle loi, qui préparent l'accès au master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Meef). Il explicite ce qui est attendu aujourd'hui des professeurs et des autres métiers de l'éducation. Il est important de le porter à la connaissance de tous pour mieux appréhender la cohérence d'ensemble.

Dans l'optique de développer des passerelles entre les acteurs présents au sein de l'école et ceux qui lui sont extérieurs, il convient d'approfondir l'interconnaissance des professionnels, les feuilles de route et les pratiques de chacun. C'est une étape indispensable. Un travail de fond est attendu sur cette question des relations intermétiers. Des espaces de rencontre et d'intermédiation entre professionnels de l'action sociale et professionnels de l'Éducation nationale pourront être envisagés, mais cela prendra du temps.

### *3. Le référentiel de l'éducation prioritaire<sup>4</sup>*

L'éducation prioritaire se définit, selon le sociologue Éric Kessler<sup>5</sup>, comme une intervention « sur des aires géographiques limitées dans lesquelles le cumul des handicaps socio-économiques et culturels constitue un obstacle à la réussite scolaire. Elle vise ainsi à aider les élèves qui ont une probabilité importante de connaître de graves difficultés scolaires ».

---

<sup>3</sup> Arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Voir le site Légifrance : [www.legifrance.gouv.fr/](http://www.legifrance.gouv.fr/)

<sup>4</sup> Refonder l'éducation prioritaire, un référentiel pour l'éducation prioritaire : [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education\\_prioritaire\\_et\\_accompagnement/53/5/referentiel\\_education\\_prioritaire\\_294535.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/53/5/referentiel_education_prioritaire_294535.pdf)

<sup>5</sup> De la discrimination positive, Bréal, 2004.

La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire, par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et les établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales. En vigueur depuis la rentrée 2015, la refondation de la politique d'éducation prioritaire<sup>6</sup> a pour ambition de ramener à moins de 10 % les écarts de réussite scolaire entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres. Le chemin à parcourir au sein des réseaux d'éducation prioritaire est ambitieux et ne peut être envisagé sans prendre en compte les attendus et pratiques des différentes parties.

Le référentiel pour l'éducation prioritaire constitue un cadre structurant commun à l'ensemble des acteurs. C'est un texte à partager et à diffuser amplement, car il est porteur d'une idée forte : si la réussite est une dynamique complexe et plurifactorielle, il incombe à l'ensemble des acteurs de l'éducation de converger vers une seule et même direction.

### **Regard spécifique sur le référentiel de l'éducation prioritaire : « conforter une école bienveillante et exigeante »**

Proposé sous forme de principes d'actions pédagogiques et éducatives, le référentiel permet aux équipes d'exercer pleinement leur liberté pédagogique tout en s'appuyant sur des repères solides et fiables. Six grandes priorités sont issues de deux chantiers concomitants :

- une coconstruction, impulsée, dès 2013, lors des Assises de l'éducation prioritaire<sup>7</sup>, avec des enseignants, des coordonnateurs, des conseillers principaux d'éducation, des professionnels du secteur jeunesse travaillant en zones d'éducation prioritaire ;
- une analyse exhaustive de l'ensemble des travaux de recherche existant sur la réussite de tous, et notamment dans les milieux populaires.

La première priorité du référentiel vise à garantir à chaque élève le « lire, écrire, parler ». Les travaux conduits par Roland Goigoux<sup>8</sup> sur l'apprentissage de la lecture sont à ce titre très éclairants et doivent permettre des avancées considérables en matière d'éducation prioritaire. Il en ressort notamment que, s'il est

<sup>6</sup> Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014 relative à la refondation de l'éducation prioritaire. Voir sur le site [www.education.gouv.fr/](http://www.education.gouv.fr/)

<sup>7</sup> Les assises de l'éducation prioritaire précédant la réforme se sont déroulées en deux temps : une demi-journée locale en octobre 2013, organisée dans chaque réseau d'éducation prioritaire, durant laquelle les équipes des écoles et établissements étaient « invitées à discuter sur la base du rapport [établi par le ministère], afin de le compléter et de faire part de leurs souhaits et propositions d'évolution » ; puis, en novembre 2013, des assises académiques ou interacadémiques auxquelles étaient conviés « les partenaires de l'école indispensables à la réussite de l'éducation prioritaire (parents d'élèves, collectivités territoriales, associations impliquées) ».

<sup>8</sup> Enseignant-chercheur à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (Espe) de l'université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand.

important de mettre l'accent sur la phonologie, c'est à la compréhension qu'il faut davantage porter attention.

De façon simultanée, la deuxième priorité du référentiel recommande de « conforter une école bienveillante et exigeante ». Le respect dû aux élèves, c'est l'exigence que leur transmet le professeur tout en intégrant le fait que les élèves sont dans un processus d'apprentissage. Il est ainsi indispensable de prendre en compte les erreurs des élèves sans pour autant les blâmer. L'erreur est une information, elle n'est nullement condamnable, ni répréhensible. Un travail pédagogique de fond est à réaliser sur cette priorité.

Pour y parvenir, outre ses partenaires, l'école doit coopérer avec les parents, ce qui ne va pas de soi et implique une relation approfondie avec eux. Les parents et l'école constituent deux mondes différents qui n'ont pas les mêmes obligations vis-à-vis de l'enfant. Savoir créer les conditions propices à davantage de synergie et de complémentarité est une nécessité.

À ce titre, plusieurs recommandations peuvent être avancées :

- faire en sorte que l'école soit moins opaque, plus accessible aux parents ;
- essayer de s'approprier, de partager davantage, pour mieux se comprendre ;
- trouver des leviers pour favoriser le travail de l'équipe éducative ;
- accueillir, accompagner, soutenir, former les personnels ;
- renforcer le pilotage et l'animation des réseaux.

La refondation de l'éducation prioritaire repose également sur le réajustement spatial de la géographie prioritaire des établissements scolaires. Le nouveau zonage réaffirme le souhait d'une plus grande mixité sociale, notamment dans les collèges. Un des objectifs du ministère de l'Éducation nationale est d'éviter la fuite des élèves et d'identifier les leviers afin que la sectorisation améliore concrètement la mixité sociale au sein des établissements scolaires.

La réussite de cette refondation de l'éducation prioritaire dépendra également de l'application du principe de l'allocation progressive des moyens. À ce titre, plusieurs variables d'ajustement existent :

- la démographie et les effectifs. Un réajustement entre les académies est dorénavant opéré annuellement au vu d'un différentiel entre les gains et les pertes d'élèves ;
- la création de postes. Les 60 000 postes créés à l'occasion de la refondation accroissent les moyens annuels dédiés aux premier et second degrés, tout en consolidant l'allocation progressive envers les plus défavorisés ;
- le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Il a vocation à renforcer le travail pédagogique conjoint des enseignants dans les écoles du premier degré – en permettant à deux instituteurs d'intervenir de concert au sein d'une même classe ;
- l'accueil des moins de trois ans dans les Rep +, qui participe de cette même logique, les réseaux d'éducation prioritaire renforcés concernant les quartiers (ou secteurs isolés) qui connaissent les plus grandes difficultés sociales.

## Regard sur d'autres avancées majeures de la loi, et perspectives

### Le référentiel national de l'internat : « L'internat de la réussite de tous<sup>9</sup> »

La refondation de l'école de la République modifie en profondeur la politique de l'internat, qui n'est plus aujourd'hui un lieu où sont hébergés les enfants méritants des quartiers populaires éloignés de leur domicile. L'appel à projets<sup>10</sup> piloté par l'Agence nationale de la rénovation urbaine (Anru) appréhende désormais les internats comme des espaces de proximité. C'est le projet éducatif et pédagogique qui prévaut. Il doit être construit de façon à mieux articuler travail en classe et travail personnel après la classe, proposer des activités complémentaires à caractère culturel et sportif, développer la mutualisation entre pairs et la fonction éducative dans une perspective de suivi individualisé. En Seine-Saint-Denis par exemple, grâce à cet appel à projets – et aux crédits du Programme d'investissements d'avenir<sup>11</sup> (Pia) qui lui sont adossés –, un premier internat nouvelle génération a vu le jour au collège Jean-Lurçat de Saint-Denis. Un deuxième sera construit dans les prochaines années au collège Gustave-Courbet de Pierrefitte-sur-Seine. Deux lycées, à Saint-Denis et à Noisy-le-Grand (lycée international de l'Est parisien), en bénéficieront également à terme. C'est donc l'occasion d'amorcer un rééquilibrage des ressources avec l'est de Paris. L'internat devient ainsi un dispositif d'accompagnement offrant aux élèves la possibilité de poursuivre la formation de leur choix sans contrainte géographique, dans un cadre favorable à leur réussite scolaire et à leur épanouissement personnel.

### La réforme des rythmes scolaires, l'instruction conjointe et les nécessaires articulations inter-métiers

Dans la politique des rythmes scolaires, les projets éducatifs de territoire<sup>12</sup> (Pedt) constitueront l'instrument du travail partagé concernant l'aménagement des temps périscolaires notamment. Soulignons à ce propos que la classe du mercredi matin apparaît comme un enjeu essentiel dans les milieux populaires.

<sup>9</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/20/26/7/ensel496\\_578267.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/20/26/7/ensel496_578267.pdf)

<sup>10</sup> [www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2015/03/aap\\_internat\\_de\\_la\\_reussite\\_0.pdf](http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2015/03/aap_internat_de_la_reussite_0.pdf)

<sup>11</sup> Le Programme investissements d'avenir est un programme initié par l'État en 2010 et toujours en cours en 2016. Il est géré par le Commissariat général à l'investissement.

<sup>12</sup> « Le projet éducatif territorial (Pedt), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs » (circulaire du ministère de l'Éducation nationale, n° 2013-036, du 20 mars 2013).

Les questions de méthode sont à partager entre l'Éducation nationale et les villes, que l'on se réfère à la commune et à ses compétences ou à la politique multipartenariale qu'est la politique de la ville : comment accompagner collectivement l'action ? Dans un tel contexte, partager les orientations et les références, avoir une lecture collective du réel pour construire des passerelles est un processus essentiel. Pour cela, des lieux partagés existent d'ores et déjà – tels que les programmes de réussite éducative, les instances du contrat de ville, les comités de pilotage de l'éducation prioritaire, etc. ; il est primordial de s'en saisir pour travailler en bonne intelligence et ne pas se disperser.

Enfin, pour parvenir à concrétiser les orientations définies, il sera important de s'inscrire dans la durée. Pour la première fois dans l'éducation prioritaire, aucune évaluation globale ne sera demandée avant 2018-2019. Si des évaluations régulatrices sont nécessaires au quotidien, les efforts devront se concentrer sur la mise en œuvre de pratiques professionnelles répondant au mieux aux objectifs fixés. ●

## **II. La réussite à l'échelle d'un territoire**







# Les parents-relais de Persan

**Réfléchir aux conditions de réussite des enfants et de l'élève engage à penser le lien entre l'école et les familles, en considérant la famille comme le premier acteur de l'éducation et de la réussite scolaire. Comment dès lors mobiliser les parents pour agir sur ce lien ? C'est la question à laquelle cherche à répondre le projet des parents-relais de Persan, commune du Val-d'Oise inscrite dans la politique de la ville.**

## Répondre au besoin d'ouvrir l'école aux parents

● Jackie Cardot

Coordinatrice du programme de réussite éducative,  
centre communal d'action sociale de Persan

Ce projet était au départ une initiative de professionnels. Mais, progressivement, les réponses engagées ont été celles d'habitants/parents, ou de citoyens/parents. L'action est issue d'un constat du conseiller principal d'éducation (Cpe) du collège Georges-Brassens lors d'une rencontre du collectif du Réaap<sup>1</sup> persannais, en 2013. Le Réaap est un espace de parole, d'échange et de rencontre facilitant la mise en réseau de tous ceux qui, sur un territoire, contribuent à conforter les parents dans leur rôle structurant auprès de leurs enfants. Lors de cette réunion, et en présence de parents, le Cpe a souligné le manque

---

<sup>1</sup> *Fruits d'un partenariat entre l'État, la Caisse nationale d'allocations familiales et le monde associatif, les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (Réaap) ont été créés en 1998. Ils posent comme valeurs essentielles la reconnaissance de l'enfant en tant que personne, la reconnaissance des parents comme premiers éducateurs de leurs enfants, l'importance de la co-éducation, le respect de la diversité et l'ouverture à tous.*

de liens entre le collège et les familles et a exprimé publiquement le souhait d'améliorer cette situation. Un premier réflexe du groupe réuni a été de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre pour infléchir la tendance des parents à se désinvestir des lieux de scolarité, phénomène principalement constaté dans le secondaire. Cependant, en approfondissant le sujet, les échanges ont révélé que, pour certaines familles, le seul lien avec l'Éducation nationale reposait sur des problèmes de scolarité ou de comportement de leurs enfants : les parents étaient contactés par le collège uniquement lorsqu'ils devaient être avertis d'une sanction (exclusion, avertissement) visant leurs enfants. Le collectif du Réaap constate par ailleurs que bon nombre des parents concernés sont en situation de fragilité dans d'autres domaines de leur vie.

Il faut souligner la réelle volonté du collège, et de tous les établissements du territoire, de s'ouvrir et de faire entrer les parents dans l'école. Cette précision est fondamentale, car c'est l'enjeu primordial de ce projet. Sans ce souhait, l'action des parents-relais aurait pu voir le jour, mais beaucoup plus difficilement. La première piste proposée par le Cpe, qui a une formation d'anthropologue, a été de créer un poste de médiateur interculturel pour aider à tisser ce lien. En effet, la diversité des origines des habitants est une réalité à prendre en compte à Persan, comme dans la plupart des territoires de la politique de la ville. Un centre d'accueil des demandeurs d'asile est implanté sur la ville et les résidents, comme d'autres familles, éprouvent parfois des difficultés liées à l'usage de la langue et à une méconnaissance des codes culturels. Très vite, cette proposition se heurte à un problème de superposition avec d'autres dispositifs, notamment celui des médiateurs sociaux déjà en fonction dans la ville. Ce service bien implanté est porté par une association dans le cadre d'un partenariat avec la municipalité.

Il est finalement décidé d'engager un diagnostic participatif pour recueillir la parole des parents et être au plus près de leur réalité. On organise ce diagnostic dans un lieu ouvert, en présence de parents et de professionnels du territoire. Les retours faits par les parents confirment que certaines situations sont mal vécues, voire jugées violentes, au sein du collège. De leur côté, les professionnels estiment qu'il est extrêmement difficile de travailler avec les parents. Des parents évoquent la complexité du langage des enseignants, qui dépasse la simple compréhension de la langue. Nous prenons alors conscience qu'une réelle dynamique est en train de s'installer entre les professionnels et les familles.

La première action consistera à mettre en place une formation à l'interculturalité, dans l'objectif de favoriser une meilleure connaissance et reconnaissance des parties en présence et d'initier un travail de partenariat entre les institutions et les parents. Cette formation, qui se déroulera à l'intérieur du collège, durera six mois et réunira un public conséquent.

Grâce à cette mise en mouvement et à ce rapprochement, le projet « parents-relais » prend forme. Une dynamique sous-jacente est déjà à l'œuvre prouvant que les familles ne sont pas démissionnaires, l'entraide entre parents existant depuis toujours. Il s'agit donc de formaliser un projet autour de cette réalité.

La construction de ce projet avec des parents mobilisés devenus par la suite « parents-relais » a nécessité une année. Pour le concrétiser et prendre du recul, nous avons été accompagnés et aidés par une association val-d'oisienne, « École et Familles<sup>2</sup> ». Cette association a une expérience de dix années dans la mise en place de projets de parents-relais. Elle a favorisé la rencontre avec d'autres parents-relais en exercice, a initié un travail sur les principes, une charte... fruits de nombreux échanges. En 2015, ce jeune collectif a désormais un an de recul et d'exercice dans l'accompagnement des familles.

## Quand les parents-relais témoignent

### ● Hakima Berrabah, Agnès Lacroix, Faïza Tlemsani

#### Parents-relais

Le parents-relais assure trois missions principales :

- la principale est d'être un facilitateur du lien social, un passeur, un éclairer, en proposant des ponts entre la famille et les différentes structures, qui lui font généralement peur ;
- la deuxième fonction du parent-relais est l'interprétariat, c'est-à-dire l'accompagnement des familles qui rencontrent des difficultés de compréhension de la langue et des formalités administratives ;
- enfin, sa troisième mission consiste à partager son expérience de parent avec les parents rencontrés. Il ne s'agit pas de prendre leur place, mais de les accompagner vers les structures et dans leurs démarches en leur donnant confiance en eux et en leurs capacités.

## Un exemple

Une petite fille de 7 ans scolarisée en école primaire ordinaire est testée pour un retard. On propose de l'orienter vers une Clis<sup>3</sup>. Ce type de classe n'existant pas à Persan, la scolarisation doit se faire dans une ville mitoyenne. Dans un premier temps, le père de l'enfant refuse cette orientation qui, par ailleurs, pose le problème très concret du transport pour cette petite fille. La directrice de l'école

---

<sup>2</sup> Cette association créée en 1999, dont le siège est à Saint-Ouen-l'Aumône, a pour objet la mise en relais et le travail en concertation entre les familles, l'école, le quartier (associations) et la cité (élus). Elle fonctionne sous la forme de cinq pôles (formation, développement, parents-relais, clinique et réseau), dissimulés principalement dans le Val-d'Oise mais aussi à Paris et à Versailles, pensés comme des centres de proximité et de ressources ouverts aux familles et aux professionnels du quartier. [www.ecoleetfamille.fr](http://www.ecoleetfamille.fr)

<sup>3</sup> Les classes pour l'inclusion scolaire (Clis) sont des classes à part entière, implantées en école élémentaire ou maternelle, et proposant un dispositif adapté de scolarisation collective pour des enfants handicapés.

où l'enfant est inscrite interpelle donc le programme de réussite éducative qui, à son tour, sollicite les parents-relais pour trouver une solution avec les parents. Avec l'accord de ceux-ci, des modalités de transport permettant de rejoindre l'établissement sont mises en place, après avoir reçu les autorisations requises pour être en règle.

## Trois témoignages de parents-relais

---

### « Devenir parent-relais, un engagement citoyen »

« J'étais inscrite dans le Réaap de Persan et j'ai participé à la formation sur l'interculturalité organisée au collège. Le Cpe m'a alors proposé d'être parent-relais et j'ai accepté. J'accompagnais déjà des personnes en tant que citoyenne. Nous avons construit ce collectif ensemble, main dans la main. Nous nous soutenons les uns les autres, nous avons un bon groupe. Je suis donc très attachée à ce projet depuis le début. »

« Je suis récemment arrivée sur la ville, seule, retraitée de l'enseignement primaire. Originnaire de la région lilloise, faire partie d'une communauté était un vrai besoin pour moi. Au forum des associations, j'ai rencontré l'équipe du centre social qui m'a proposé de participer à des activités. Mon souhait était de m'investir dans l'alphabétisation des adultes, mais le directeur m'a dit qu'il y avait un besoin dans le champ du soutien scolaire. Orientée vers le Pre, j'ai participé à des actions de soutien scolaire avec une association et la municipalité. On m'a ensuite proposé de faire partie de l'équipe du lieu d'accueil enfants-parents (Laep). Ce fut une découverte. Le Laep est un lieu où des parents d'enfants de moins de 3 ans sont accueillis de façon anonyme. L'objectif est de socialiser les enfants entre eux, de permettre l'échange entre parents – et entre mamans en particulier. Les personnes qui fréquentent le lieu sont d'origines sociales différentes.

« Le troisième point qui m'a motivée est la diversité culturelle de la ville, qui est pour moi un apport d'une incroyable richesse. J'ai eu la chance de vivre deux années en Afrique dans le cadre de la coopération avec mon mari. Aussi, quand la proposition de faire partie des parents-relais est arrivée, cela a été une évidence pour moi. Participer à un mieux-vivre municipal en tissant un lien entre les personnes, instaurer des relations de confiance qui permettent de travailler ensemble sont pour moi essentiels. »

« Pour ma part, j'habite sur Persan depuis une vingtaine d'années. J'ai trois enfants qui ont fréquenté les écoles de la ville, deux poursuivent aujourd'hui des études supérieures. Je suis de nature aidante. Il y a deux ans, j'ai reçu un appel du Cpe du collège pour me parler de ce projet en construction. Je n'étais alors pas disponible, mais je lui ai demandé de me contacter si nécessaire pour de l'interprétariat, de l'aide scolaire. Aujourd'hui, je suis plus disponible et j'ai accepté de faire partie de ce projet auquel je crois beaucoup. »

---

## **Les clés de la réussite : observer l'existant, garantir l'autonomie, respecter le bénévole et prendre le temps**

● **Nabil Kouidi**

Directeur du centre social Agora, de Persan, et pilote du Réaap

La ville de Persan est dotée de nombreux services et dispositifs, financés pour certains par des crédits spécifiques de la politique de la ville, pour d'autres par des crédits de droit commun. Les parents finissent par s'y perdre ! Aussi avons-nous décidé de ne pas créer un nouveau dispositif, mais de nous positionner comme un complément d'intervention pour des situations de blocages institutionnels qui pénalisent les enfants.

L'urgence sociale est au fondement du projet. Les professionnels sont confrontés aux difficultés sociales des familles et aux limites de leurs interventions. En effet, il est difficile de faire comprendre aux parents qui voient leur enfant en échec scolaire que la solution n'est pas immédiate, que cela prendra du temps.

Il est important pour les professionnels d'avoir des clés de compréhension des différentes cultures pour éviter les fausses informations, les préjugés... Nous avons donc posé comme préalable la nécessité d'avoir les mêmes éléments de connaissance, d'avoir une culture commune par le biais d'une formation à l'interculturalité réunissant des professionnels et des parents. Aujourd'hui, la mission d'interprétariat des parents-relais, fruit de ce travail, est centrale, car les parents se considèrent sur un pied d'égalité et l'information circule.


Le Réaap, pour sa part, n'est pas une association, mais un collectif d'habitants et de professionnels issus d'institutions différentes. Le projet des parents-relais a été présenté aux élus municipaux qui nous ont donné carte blanche et une légitimité pour intervenir. Aucun élu ne participe aux travaux et ne s'imisce dans le projet. Nous rendons des bilans d'étape et sommes donc dans la transparence la plus totale. Le collectif travaille sans hiérarchie, chacun à sa place et chaque parole est importante au sein de celui-ci. Ce sont des éléments essentiels pour la réussite du projet. Sans ces principes, nous serions dans un système pyramidal, avec le risque d'instrumentaliser les parents.

Je conçois le rôle des professionnels aux côtés des parents comme un filet de protection. Nous sommes garants du cadre, pour que les parents-relais ne soient pas instrumentalisés, eux qui sont dans un engagement bénévole. On nous a proposé de nous monter en association, mais nous ne le souhaitons pas à l'heure actuelle. Si les parents le souhaitent demain, nous les accompagnerons. Aujourd'hui, encore trop de professionnels voient les parents-relais comme un dispositif de plus, alors qu'ils sont là pour rendre visible et ainsi renforcer l'entraide qui existait déjà.

La temporalité est une notion importante. La charte des parents-relais, élaborée avec l'appui de l'association École et Familles, a été construite en prenant ce temps nécessaire. Nous avons travaillé ensemble sur les droits et les devoirs des personnes, la confidentialité et le secret professionnel. Comment protéger les familles qui travaillent avec nous ? Comment protéger les parents qui s'impliquent dans la vie locale pour que ce ne soit pas une intrusion dans leur vie ?

Nous avons ensuite conçu une plaquette qui explique la procédure de sollicitation des parents-relais. Lorsqu'une personne appelle, la première étape est de vérifier si la demande correspond aux missions des parents-relais. Si oui, nous proposons ensuite aux parents-relais de prendre en charge la situation, en s'assurant de l'adhésion des parents accompagnés. Pour beaucoup d'entre eux, il peut y avoir des difficultés par rapport à l'institution concernée, mais également parce qu'ils connaissent les parents-relais en tant qu'habitants du quartier. Ce qui se joue, c'est donc la confiance, car se dévoiler prend du temps.

Aujourd'hui, d'autres villes, *via* leur Réaap, montent des projets en ce sens. Il y a toutefois des ingrédients, comme la mobilisation du tissu associatif et des institutions, qui font que le projet de parents-relais a pu fonctionner sur Persan et qui apparaissent comme des conditions de sa transférabilité à d'autres territoires. ●



# **Grandir dans les quartiers : représentations des professionnels et points de vue de jeunes**

## **Une recherche-action sur la rupture éducative**

● Jérôme Huguet

Sociologue, Icc – Paris

● Blandine Soulerin

Directrice de la jeunesse et de la réussite éducative, Gennevilliers

**Pour expliciter les interrogations auxquelles la ville de Gennevilliers a été confrontée sur des questions relatives à la jeunesse, et plus précisément sur la problématique de la rupture éducative, une recherche-action a été menée, en 2011-2012, avec le sociologue Jérôme Huguet.**

Nous avons choisi d'utiliser pour notre recherche-action la notion de « rupture éducative », et non de « décrochage scolaire », de façon délibérée. En effet, pour qualifier la relation entre l'enfant et l'école, parler de décrochage évoque, par exemple, une pomme tombant de l'arbre. L'événement est douloureux pour la pomme, mais l'arbre est peu affecté. Parler plutôt de rupture éducative indique que sont impliqués non seulement l'école, mais l'ensemble des institutions; la manière dont les deux partis, pomme et arbre, élève et institution, sont touchés devient centrale.

Pour aborder la rupture éducative, une question simple et préalable devait être posée : qu'est-ce que l'éducation ? L'éducation au sens large peut être définie comme ce qui aide un enfant à prendre place dans la société. Aussi, concernant les quartiers de la politique de la ville, identifiés pour les difficultés socio-économiques que rencontrent leurs habitants, comprendre comment les enfants de ces quartiers grandissent, de quels appuis ils bénéficient (ou pas) a été l'angle d'attaque de la recherche-action sur les ruptures éducatives conduite en 2011-2012 à Gennevilliers.

Le fil rouge de cette recherche a donc été la parole des jeunes. Nous sommes allés à leur rencontre pour leur demander ce qui les aidait à grandir. L'approche était dynamique : il s'agissait de mieux comprendre leur construction identitaire et d'appréhender la rupture éducative non comme un événement ponctuel mais comme une inscription dans un parcours. Le contexte d'incertitude marquée par une crise certaine de l'éducation et des conditions d'accès à l'âge adulte était également important. « J'en ai marre des adultes qui me parlent uniquement de chômage, ils me filent la trouille, c'est tout », évoquait de manière significative une élève. Il s'agissait donc d'appréhender la question sans essentialiser ni ultra-singulariser la situation des jeunes des quartiers, fruit d'une époque et de l'incertitude des adultes. Comment grandir quand on est un jeune des quartiers ? La réponse, massive, des jeunes est qu'il s'agit aujourd'hui moins d'une affaire de transmission verticale que d'expérience partagée.

## Quelques résultats théoriques

### La défiance, sentiment le mieux partagé ?

La recherche action a mis en évidence un fort sentiment de défiance de la part des jeunes, mais également des professionnels (agents de l'État ou des collectivités, professionnels associatifs parties prenantes de l'éducation au sens large) qui ont été sollicités pour nous aider à aller à la rencontre des jeunes en rupture. Cette sollicitation a suscité un certain embarras de leur part, qui témoignait de la difficulté à travailler ensemble ou à avoir un lien avec les jeunes. De fait, ces professionnels sont traversés par nombre de questions qui parfois les déstabilisent, et du même coup entravent la qualité des relations, collaborations et autres partenariats qui s'inventent autour de l'éducation des enfants. Qui pilote la politique éducative ? Qui est responsable, et donc, qui peut agir ? La précarité de nombre d'emplois crée-t-elle de la solidarité ou du repli sur soi ?

Cette difficulté a été surmontée grâce à la légitimité d'un grand frère qui a accepté de nous rencontrer, de vérifier notre posture avant de favoriser des rencontres.

Un effet miroir existe entre la défiance des jeunes envers les professionnels et la défiance des professionnels entre eux. Exprimer son sentiment d'impuissance



dans sa posture professionnelle présuppose une confiance et une durée, une stabilité dans les situations de travail.

La réponse apportée par les jeunes à la question des modalités de construction de leur parcours a bien sûr mis en avant des expériences différenciées. Mais quasiment toutes sont polarisées autour de deux espaces singuliers : l'école et le quartier. Ces deux mondes semblent définir, pour les jeunes en rupture, l'expérience de la construction identitaire, c'est-à-dire la nature du regard qu'ils portent sur le monde et la façon dont ils s'imaginent évoluer et se projeter dans ce monde. La recherche-action a donc principalement investi ces deux lieux pour accéder à une compréhension des mécanismes de construction identitaire des jeunes en rupture.

## La promesse non tenue de l'école

Concernant l'école, la recherche a révélé un fort sentiment d'injustice de la part des jeunes, fondé sur un vécu d'expériences d'inégalité de traitement, en particulier pour les sanctions et l'orientation. Bien loin des travaux d'Ivan Illich<sup>1</sup> prônant il y a bientôt cinquante ans une société déscolarisée, les jeunes n'ont pas exprimé la volonté de changer le projet scolaire. Ce qui compte pour eux, c'est la façon dont ils sont traités par l'institution et si ce traitement est juste ou pas. La construction de ce sentiment d'injustice dans l'expérience scolaire apparaît en outre comme le signe du destin qui s'annonce. L'un des jeunes comparait ainsi l'école à une Ferrari au milieu de la cour : « Vous voyez, cette promesse de mobilité sociale, vous ne pourrez pas y avoir accès, vous ne pourrez pas conduire la voiture », disait-il en substance. Résultat ? Le jeune s'agace et raye la voiture. La défiance envers l'école s'exprime ainsi sous l'angle de la promesse non tenue. Ces jeunes savent bien qu'ils sont mal partis dans la compétition scolaire. Ils hésitent donc à s'y engager, notamment parce qu'ils voient, parmi les plus vieux, des diplômés n'ayant pas une réussite sociale et professionnelle à la hauteur de leurs qualifications.

## Le quartier

L'éducation, au sens large, se fait aussi à travers le quartier, défini en opposition avec le reste de la société. Le quartier est le support de la construction des identités collectives et individuelles. Il sous-tend l'idée d'un passé commun, source de valorisation positive, d'un vécu commun dans la relation aux institutions locales – police, éducateurs de rue, école... C'est l'Histoire commune, l'Histoire partagée. La présence des plus grands dans le quartier, cette génération de quatre ou cinq ans plus âgée, donne également à voir les destins possibles. D'où l'hésitation de certains jeunes dans leur rapport à l'école (« cela vaut-il le coup d'entrer dans une institution dans laquelle je suis mal parti ? »).

---

<sup>1</sup> *Ivan Illich, Une société sans école, 1971.*

Quelles sont les affiliations possibles à travers les figures des grands du quartier ? celle du jeune diplômé ou celle du jeune délinquant ?

Comme l'avait déjà souligné le sociologue David Lepoutre<sup>2</sup>, se dessine ainsi chez les jeunes des quartiers un rapport au monde marqué par la dureté de relations où dominant le manque de confiance en soi (voilé) et une défiance affirmée : dans le rapport à l'amitié, la question de la trahison est très présente ; dans le rapport aux relations amoureuses, la jalousie est particulièrement marquée ; dans le rapport à l'avenir, le sentiment d'incertitude prévaut ; dans le rapport au monde économique et politique, affairisme, corruption et théorie du complot sont mis en avant. Cette défiance se traduit dans le rapport à l'école en un risque d'humiliation et de stigmatisme bien réel.

### **Entre défiance et refus de stigmatisation, quels univers de possibles ?**

La promesse non tenue de l'école, la défiance, l'effet quartier sont autant d'éléments favorisant le manque de confiance en soi de jeunes dissimulant leur sentiment d'insécurité. Les aider consiste alors à lutter contre le sentiment d'injustice et d'inégalité, à renforcer les opportunités d'identification à du possible positif (et non seulement aux échecs des grands du quartier) et à leur permettre de découvrir de nouveaux territoires (par le biais de l'accès au logement par exemple, et par la mobilité) afin d'ouvrir les possibles dans la façon de se penser soi et dans sa relation aux autres.

### **Renverser le paradigme. L'intervention des professionnels éducatifs de Gennevilliers et son efficacité, illustrés par deux exemples**

#### **Le dispositif d'accueil des collégiens exclus**

La première matrice de ce dispositif s'est construite en 2012 parallèlement à la démarche de recherche-action. Les préoccupations étaient alors centrées sur la recherche du « cadre » : des modules proposés aux jeunes visaient la compréhension de leurs actes, de la sanction et de la loi.

Mais les animateurs de ce dispositif travaillent aujourd'hui différemment : ils proposent aux jeunes des plannings, en s'appuyant sur le sentiment de confiance entre professionnels et jeunes, et entre jeunes.

---

<sup>2</sup> David Lepoutre, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, 1997.

L'espace d'accueil est ainsi devenu une sorte de laboratoire de la confiance, grâce notamment à la grande variété des professionnels intervenant dans le dispositif : enseignants, conseillers principaux d'éducation, psychologues, médiateurs des espaces santé jeunes, animateurs, etc., autant d'acteurs impulsant une dynamique centrée non plus sur le diptyque défiance/autorité, mais sur la confiance. La confiance génère de la confiance et, dans le même temps, les professionnels en bénéficient. Les liens entre les intervenants se sont resserrés et leur investissement fait vivre des espaces d'échange et d'analyse des pratiques, souvent dédiés à la résolution collégiale de situations difficiles rencontrées par les uns ou les autres.

La validité de ce cercle vertueux a ainsi été confirmée à l'occasion de la résolution d'un problème spécifique : un jour, un jeune a insulté un médiateur, ce qui n'était jamais arrivé en quatre ans d'existence du dispositif. L'équipe était donc prise au dépourvu et aurait pu choisir comme réponse l'exclusion, l'attitude de ce jeune impactant la gestion du groupe de jeunes dans son ensemble. Mais la qualité de la relation existant entre l'enfant, la directrice de la Segpa<sup>3</sup> dans laquelle était scolarisé l'enfant et le médiateur a permis de trouver une issue favorable à tous. Lors de son retour au collège, l'enfant a bénéficié d'une inscription dans un parcours de réussite éducative<sup>4</sup> et a continué de bénéficier d'un accompagnement privilégié.

## La semaine de la jeunesse

Le changement de paradigme n'est pas linéaire et le passage à « l'ère de la confiance » ne s'est pas fait en un jour. Le doute reste très présent et les allers-retours entre conviction et fatalité sont fréquents. En voulant relancer le conseil local de la jeunesse (Clj), le service jeunesse de Gennevilliers devait surmonter un obstacle de taille : ce que les structures de proximité qualifient de « rapport consumériste », de la part des jeunes du territoire, à l'égard des propositions associatives ou municipales ; un public, donc, identifié comme difficile à mobiliser (pour partie, ce même public sollicité dans le cadre de la recherche-action).

Mais les professionnels du service jeunesse ont tenu bon et les séances de travail visant la relance du Clj ont été l'occasion de véritables débats entre les jeunes, qui devaient choisir des représentants au sein des structures de proximité. Les élections ont eu lieu et le Clj est aujourd'hui réactivé. Preuve est donc faite que le renoncement et le fatalisme qui guettent nécessairement les professionnels à un moment ou à un autre peuvent n'être que préambules au regain de conviction et de confiance dans les envies et les capacités des jeunes investis de vraies responsabilités.

<sup>3</sup> Section d'enseignement général et professionnel adapté.

<sup>4</sup> Dispositif de renforcement de l'action éducative de la politique de la ville.

## **Au-delà des actions, ouverture des possibles et émancipation**

La programmation éducative de la ville de Gennevilliers a intégralement bénéficié d'une restructuration. L'ouverture des possibles est aujourd'hui une matrice qui traverse et irrigue toutes les actions mises en œuvre par la ville : orientation scolaire, parcours de réussite éducative, projets de solidarité internationale, développement culturel, etc. Cette mise au diapason de la confiance cherche à relever le défi du temps, défendant, au profit de tous, les valeurs fondamentales que sont la dignité et l'émancipation.

## **Élèves des quartiers et ascension scolaire : des parcours semés d'embûches**

● Fabien Truong

Professeur agrégé au département de sociologie et d'anthropologie, université de Paris VIII

**Les jeunes de milieux populaires, comme tous les jeunes, constituent pour eux-mêmes, dans leur parcours vers l'âge adulte, un « sens d'un chemin » qui leur est propre, dans lequel s'effectue une rationalisation de leur histoire et de leurs frustrations ou espoirs déçus et une projection vers l'avenir. Ce travail de construction de trajectoire est permanent. Contrairement aux stéréotypes, les jeunes des quartiers populaires ne sont pas tous en rupture avec l'école. Pour les jeunes ayant à affronter le stigmate de la banlieue et des carences en matière de normes d'excellence scolaire, le parcours est cependant semé d'embûches. Au bout du chemin, sur la durée, les surprises sont cependant au rendez-vous.**

Enseignant de sciences économiques et sociales (Ses) en tant que titulaire sur zone de remplacement (Tzr, dans le jargon) pendant cinq ans en Seine-Saint-Denis, et changeant donc d'établissement chaque année, je trouvais devant moi une population d'élèves assez duale. Les enseignants de Ses exercent en effet en lycée général, c'est-à-dire auprès d'élèves étant dans une situation de réussite scolaire assez forte par rapport à leurs amis et leur famille (même si, entre la seconde et l'obtention du Bac, il existe un processus d'écémage important). En même temps, les établissements dans lesquels j'ai exercé étaient bien souvent stigmatisés, car marqués par la concentration de certaines difficultés.

Mon désir d'enquêter sur ces jeunes est né d'une forte insatisfaction en tant qu'enseignant. Plus je changeais d'établissement, plus j'étais frappé par la récurrence des problèmes émanant d'un même type de population. En même temps, j'avais l'impression qu'il fallait aborder les difficultés de ces jeunes autrement, pour les comprendre. D'où les trois choix méthodologiques qui ont été les miens dans ma recherche :

- ne plus se centrer uniquement sur la relation à l'intérieur du lycée ou de l'école. J'ai eu très vite le sentiment que ce que je vivais avec les élèves, ce qu'ils me racontaient, était le produit d'une scène sociale spécifique. Pour la comprendre, il fallait aussi sortir de l'enceinte de l'école afin de mieux connaître les jeunes hors ses murs et la relation pédagogique ;
- suivre des trajectoires individuelles et me centrer sur des individus, pour aller au-delà de la mécanique implacable de la reproduction sociale ;
- changer d'échelle temporelle, pour aller au-delà des préjugés. L'institution scolaire, en effet, établit des verdicts et fixe sur les élèves des images. L'image du jeune de banlieue est devenue centrale dans l'imaginaire national. Plusieurs stigmates y sont à l'œuvre, qui constituent ensemble une image d'une grande complexité. Un premier stigmaté, territorial, s'est constitué : le fait de résider dans un département, un quartier, une rue, une tour, doublé du fait d'être issu d'une famille où les parents n'ont pas fait d'études, dans une société qui valorise et survalorise le diplôme. Un deuxième stigmaté est rattaché à la couleur de la peau, il est lié au racisme. Un autre, plus récent, est lié à la pratique de la religion musulmane et à la phobie qu'elle engendre. Enfin, on note quelque chose qui s'apparente à un mépris de classe : le seul fait d'appartenir aux classes populaires fait rupture. Pour casser toutes ces images, il fallait observer des trajectoires dans le temps. C'est ainsi que j'ai suivi d'anciens élèves sur cinq, six, huit ans, en m'appuyant au départ sur mes erreurs de perception en tant que professeur.

Mon premier livre, *Des capuches et des hommes*<sup>5</sup>, retraçait la trajectoire de jeunes garçons de banlieue passés par la délinquance. L'idée était de déconstruire la question de la délinquance juvénile masculine à travers le prisme des trajectoires, pour comprendre pourquoi on entre et on sort de la délinquance. Le point de départ du livre est une « surprise », puisque je dresse le portrait de trois jeunes (des anciens élèves) engagés dans des formes de délinquance juvénile multiples, qui donnaient en classe des signes de bonne volonté scolaire : ils étaient plutôt assis au premier rang et posaient des questions. Ainsi, victime moi-même de préjugés sociaux, je ne pouvais imaginer par exemple que Tarik était *dealer* et gagnait beaucoup d'argent, que Radouane, alors qu'il comptait avec beaucoup d'attention ses points lors de la remise des copies, volait des Gps hors temps scolaire. C'est en menant l'enquête que je découvre ces pratiques et que j'essaie dès lors de comprendre les choses autrement.

<sup>5</sup> *Des capuches et des hommes*. Trajectoires de « jeunes de banlieue ». Buchet-Chastel, coll. « Essai », 2013.

Dans mon second livre, *Jeunesse française. Bac + 5, made in banlieue*<sup>6</sup>, il s'agissait de suivre des jeunes de quartiers populaires qui s'engagent dans des trajectoires d'étudiants avec un Bac + 5 en point de mire. L'intérêt particulier pour ces trajectoires tenait à ce qu'il renversait la perspective en s'intéressant à des jeunes de banlieue ayant eu le Bac et étant déjà dans une trajectoire de réussite.

Le système des études supérieures en France est très fragmenté. Ces jeunes sont donc dans des configurations étudiantes très différentes et ne sont pas confrontés aux mêmes problèmes et difficultés. Ce ne sont ni les mêmes ressources qui sont activées, ni les mêmes trajectoires qui se construisent. Ainsi, un groupe d'étudiants se dirigeant vers l'université n'aura pas les mêmes problématiques s'il s'agit d'une université de banlieue ou d'une université parisienne. Un autre groupe d'étudiants fera le choix d'un Bts ou d'un Dut dans l'optique de viser « petit », de viser un Bac + 2, Bac + 3, qui est une autre façon d'entrer dans les études supérieures. Enfin, un autre groupe d'étudiants s'orientera vers les filières élitistes comme Sciences Po, les écoles de commerce, les classes préparatoires aux grandes écoles, etc. (et là encore, faire une « classe prépa » à Paris ou dans un lycée de banlieue fait une différence).

Pourtant, une chose est commune à tous ces jeunes : pour travailler efficacement à ce qui est attendu par les différentes formations, il faut passer par toute une série d'épreuves sociales et se penser par rapport à un regard posé sur soi. Il faut apprendre à gérer ces différentes épreuves pour trouver progressivement sa place. Cela en dit beaucoup sur la force et la puissance du stigmat qui pèse sur ces jeunes. Pour pouvoir commencer à vivre son parcours, il faut vivre sereinement la place qu'on est en train de construire.

Depuis les années 1990, le lieu où s'effectuent des études supérieures constitue pour ces jeunes une expérience forte de confrontation à la mixité sociale. Les lycées de banlieue sont très homogènes du point de vue de la composition sociologique, plus homogènes qu'ils ne l'étaient dans le passé. Le lycée décrit par le sociologue François Dubet<sup>7</sup> dans les années 1990, où se jouait une expérience de confrontation sociale, n'est plus. Avec la démocratisation scolaire, cette situation s'est déplacée vers les études supérieures. Or il existe plusieurs manières de gérer cette confrontation à la mixité sociale, qui dépendent des configurations.

Deux cas permettent d'illustrer ce point :

1) **Sarah.** Le cas de Sarah est presque extrême, puisqu'elle entre à Sciences Po Paris. Or son entrée dans les études supérieures se fait à l'encontre de la façon dont elle se voit, ce qui sera très difficile à gérer pour elle. Sarah est une très bonne élève de lycée qui a toujours été dans les meilleurs de sa classe. Cette position a été confortée par sa mention au baccalauréat, par son entrée à

---

<sup>6</sup> *La Découverte*, coll. « L'envers des faits », 2015.

<sup>7</sup> Les Lycéens, *Le Seuil*, 1991.

Sciences Po et une célébration par sa famille mais aussi par le quartier. Elle est donc portée par cette dynamique de réussite. On pourrait dire beaucoup aussi sur la socialisation genrée, car c'est une fille, qui a donc un rapport particulier au lycée. Le plus difficile pour elle à Sciences Po sera de faire partie d'une minorité sociale, de le sentir dans tout, et dès les premiers cours. Elle me dit : « On ne rigole pas des mêmes blagues, je ne comprends pas. » Elle est donc seule et vit très difficilement sa première année. Quand elle rentre chez elle, elle pleure, elle ne se sent pas bien. Alors que sa trajectoire devait régler son « problème avec la banlieue », qu'elle pense « en être sortie », dans son nouveau contexte, dans les discussions qu'elle a avec ses camarades, tout la renvoie à la banlieue, y compris la pratique de l'Islam par laquelle elle se construit une identité nouvelle pour s'affirmer ; car à Sciences Po, cette pratique est mal perçue et jugée menaçante.

Une observation de la trajectoire de Sarah limitée à un ou deux ans aurait montré de la violence sociale, du désespoir et une épreuve quasi insurmontable. Or, sur cinq-six ans, Sarah trouvera des ressources pour dépasser ces épreuves, avancer dans son parcours scolaire, son rapport à la religion, et se construire.

2) **Irfan.** Irfan est dans une situation scolaire difficile, puisqu'il passe trois fois le Bac. La troisième fois est sa dernière chance. Il décide donc de quitter l'établissement de banlieue dans lequel il est scolarisé pour aller dans un établissement privé à Paris, un établissement religieux juif. Il se retrouve avec des enfants de milieu plutôt bourgeois et de confession juive. Au départ, il a le sentiment qu'il doit se couper d'un certain nombre d'attaches pour avancer. Mais, lors d'un cours de philosophie, se déroule un débat sur la banlieue, les quartiers, où tous les stéréotypes, nourris par la quasi-totalité de l'audience et du professeur, ressortent. Irfan prend alors la parole et argumente pour démonter les propos. Notons ici qu'une différence apparaît entre Sarah, qui rentre chez elle et qui pleure, et Irfan, qui affronte le sujet. Cet épisode sera un élément fondateur pour la trajectoire d'Irfan, qui obtiendra son Bac cette année-là. Irfan sera également perçu dans son lycée comme une « grande gueule » et un personnage référent lorsqu'il aura révélé qu'il a redoublé deux fois, et les autres élèves lui demanderont alors des conseils. Pourquoi Irfan réagit-il comme il le fait ? C'est un garçon qui a redoublé, il est donc plus âgé que les autres, et il a également une voiture. Il conduit ses amis dans le quartier et c'est lui qui est le plus souvent contrôlé par les policiers. Il a donc une expérience consistante de la gestion du stigmate et du rapport existant dans des micro-interactions qui peuvent dégénérer ou être vécues sous le prisme du drame. D'une certaine manière, il réactive cette expérience sur une autre scène dans son dernier lycée et vit alors les choses de manière différente.

Ces jeunes qui passent les frontières sociales pour parvenir à vivre en cohérence et à trouver leur place doivent apprendre à monter un « cheval à bascule » dans une mécanique de l'aller-retour permanent : il leur faut apprendre à couper, à être reconnus par les leurs, pour gérer la question de la trahison de classe.



C'est aussi apprendre à se penser dans sa singularité, apprendre à rationaliser son parcours. Tout cela se construit dans le temps.

Dans la configuration de l'université, une des problématiques principales, pour les garçons en particulier, est l'organisation de tous les implicites sur lesquels repose le travail à l'université en termes de gestion du temps, de suivi des cours... L'institution offre peu de réponses pour relever ces défis (les Sts, les lut ou les « classes prépa » fonctionnent différemment). À l'université, les garçons qui réussissent à trouver leur place recourent à des « collectifs d'alliés ». Il s'agit de groupes réunissant un petit nombre de copains que je nomme des « inconnus similaires » – car ils ne se connaissent pas avant d'arriver à l'université. Ce ne sont pas des copains du quartier – sinon, il y aurait une logique du passé, d'un passif commun, qui pourrait tirer en dehors de l'université et, par opposition, vers le quartier. Des gens rencontrés donc sur les bancs de l'université, avec un objectif commun, obtenir un diplôme, des personnes similaires car partageant des caractéristiques communes : être issues des milieux populaires, venir de quartiers de grands ensembles, etc. Ces collectifs d'alliés permettent un travail de socialisation qui aide à tenir en tant que groupe dans un univers dans lequel il paraît difficile de décoder seul tous les implicites. Ils aident aussi à dédramatiser de nombreuses situations. Si par exemple, dans un amphithéâtre, un professeur utilise un mot jamais entendu, un mot technique, complexe, le jeune ne vivra pas ce moment de la même façon s'il est seul ou s'il fait partie d'un groupe. Il peut rire de la situation avec ses copains, ce qui permet de dédramatiser, il n'est pas seul. Le fait d'être en groupe permet aussi d'exister devant les enseignants, car ce n'est pas toujours facile de prendre la parole ou de poser des questions.

Tous ces jeunes rationalisent donc leur trajectoire en constituant ce qui pourrait s'appeler le « sens d'un chemin ». Cela leur permet de s'accrocher à la trajectoire qu'ils sont en train de construire et de rationaliser la mécanique des frustrations et des espoirs déçus. Ce travail de construction de trajectoire est permanent et n'est pas spécifique à la banlieue. Il nécessite une rationalisation biographique, en réhabilitant le passé et en confirmant le présent pour se projeter dans le futur. Ces mécanismes sont importants et, d'une manière plus générale, impliquent une plasticité des comportements, qui dépassent les seules questions de défiance et de confiance.

Un enseignant a toujours une idée de ce que vont devenir ses élèves. Cela le conduit à prononcer des verdicts, notamment lors des conseils de classe. Or le plus souvent, malgré la bonne volonté, la bienveillance, l'outillage conceptuel et théorique, ce verdict ne se réalise pas, et les bonnes comme les mauvaises surprises sont nombreuses. Prendre cette question de la surprise au sérieux, sans tenir un discours naïf du « tout est possible », c'est comprendre avec un point de vue sociologique les écarts, les singularités, les renversements et retournements. ●





# **Les politiques éducatives territoriales contribuent-elles à réduire les inégalités ?**

Jean-Marc Berthet  
Sociologue

**La réussite éducative renvoie à la notion d'éducation partagée au sein d'un territoire éducatif. Elle interroge la capacité de coopération des acteurs (partage *versus* répartition des tâches), la pertinence de l'échelon municipal pour raisonner en termes de parcours et les jeux d'acteurs. Comment les acteurs éducatifs travaillent-ils ensemble à lutter contre les inégalités ?**

Définir les conditions nécessaires pour que les partenaires éducatifs puissent travailler ensemble à lutter contre les inégalités nécessite, dans un premier temps, de revenir sur les trente-cinq ans d'histoire des politiques éducatives locales. Il convient ensuite de se pencher sur la notion d'inégalité afin de repérer des leviers éventuels.

## **L'histoire des politiques éducatives locales**

Soulignons pour commencer qu'historiquement, parler d'éducatif local est un oxymore : jusqu'aux années 1980, l'éducation est avant tout nationale, le local étant illégitime à traiter les questions éducatives.

La lente montée en régime des politiques éducatives locales est ensuite jalonnée de différents mouvements. Le premier de ceux-ci correspond à l'apparition de la notion de territoire, dans les années 1980, par quatre canaux différents, décrits ci-après.

1) *la décentralisation*, avec le transfert des compétences de l'État vers les collectivités territoriales dans de nombreux domaines, en l'occurrence la gestion des locaux des collèges aux départements et des lycées aux régions<sup>1</sup>, les locaux de l'enseignement élémentaire et préélémentaire relevant de la commune. Le débat, à l'époque particulièrement soutenu par l'opposition politique, de droite, portait sur les risques de renforcement des inégalités territoriales par la décentralisation de l'école. Ainsi l'enjeu politique de l'inégalité est-il posé dès le début des années 1980 ;

2) la montée plus large de *la notion de « territoire »* dans les politiques publiques : elle traduisait, par rapport à l'État et à la région, une conception plus soucieuse du social et du local, ce dernier étant pensé comme lieu d'intelligibilité du social (cf. les fondements de la politique de la ville à cette même époque, avec le lancement des opérations de développement social des quartiers) ;

3) la création des *zones d'éducation prioritaires*<sup>2</sup>. Cette création introduit le principe de la discrimination positive, reconnu par le Conseil d'État *a posteriori* dans son rapport annuel de 1997 ;

4) *les expérimentations et les innovations* conduites par de nombreuses collectivités. Celles-ci se saisissent de la question scolaire en insistant en particulier sur les rythmes scolaires des enfants et sur leur adéquation avec les activités extrascolaires ou périscolaires (en 1981, à Saint-Fons, ville de la métropole de Lyon, on parle déjà d'espace éducatif global concerté localement).

Parallèlement à la montée de la notion de territoire, le deuxième mouvement correspond au changement de référentiel dans les politiques publiques. Si ces dernières ont longtemps été constituées de manière nationale, sectorielle et descendante, elles évoluent progressivement vers un référentiel local et transversal. Les politiques éducatives n'échappent pas à ce changement de référentiel et, tout au long des années 1980, de nombreux dispositifs apparaissent à la périphérie de l'école. Le propre d'un dispositif étant d'être à la périphérie de l'institution, cela ne va pas sans générer une tension entre les deux.

---

<sup>1</sup> *La première loi de décentralisation, dite loi Defferre, du nom du ministre de l'Intérieur et de la Décentralisation d'alors, Gaston Defferre, est promulguée en mars 1982 (loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions) et pose les trois principes principaux de l'« acte I » de la décentralisation : suppression de la tutelle administrative a priori exercée par le préfet, remplacée par un contrôle de légalité a posteriori ; transfert de l'exécutif départemental du préfet au président du conseil général ; élévation de la région en une collectivité territoriale de plein exercice. Cette première loi sera suivie de deux autres (lois des 7 janvier et 22 juillet 1983), qui répartissent les compétences entre l'État et les collectivités territoriales et instaurent le transfert de ressources.*

<sup>2</sup> 1981 : *Création des zones prioritaires par Alain Savary, ministre de l'Éducation nationale. La circulaire du 9 juillet 1981 en précise l'objectif : « corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé ».*

En 1988, la circulaire portant sur les contrats éducatifs locaux<sup>3</sup> (Cel) introduit un troisième moment. Il s'agit alors de mobiliser tous les partenaires responsables de l'éducation des enfants d'âge primaire et des adolescents d'âge secondaire, et de les encourager à mettre en place ou à développer des activités en dehors des heures scolaires, en fixant un cadre juridique et d'organisation précis. L'idée de cette circulaire est de faire de ces contrats éducatifs locaux des « contrats des contrats locaux ». Pour rappel, cette circulaire sur les Cel arrive juste après celle du 6 mars 1998<sup>4</sup>, de la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf), qui crée également un dispositif, celui des contrats temps libres (devenus en 2006 les contrats enfance et jeunesse<sup>5</sup>). Le contrat temps libres vise à aider les communes à développer ou à mettre en œuvre une politique globale et concertée en faveur des loisirs et des vacances des enfants et des adolescents hors temps et périodes scolaires.

Ces deux contrats contribuent à faire naître institutionnellement, à la fin des années 1990, la notion de projet éducatif local (Pel). Celle-ci est le fruit de la congruence entre des revendications locales, la poursuite des expérimentations locales et leur reprise par l'Éducation nationale et par le ministère de la Ville. Le projet éducatif local vise à l'époque souvent une tranche d'âge de publics de 0 à 25 ans et place l'enfant et son territoire au centre de la démarche. C'est une approche globale et transversale. Dès lors que l'on commence à parler de projet éducatif local apparaissent également les notions de cohérence et de continuité.

En 2005 s'ouvre un quatrième moment, toujours à la périphérie de l'Éducation nationale, celui des dispositifs de la réussite éducative<sup>6</sup>. Le programme de réussite éducative (Pre) s'adresse aux enfants de 2 à 16 ans fragilisés dans leur parcours éducatif. La priorité est donnée aux enfants et adolescents résidant dans des quartiers relevant de la politique de la ville et scolarisés dans des établissements de l'éducation prioritaire. Un des principes fondateurs du Pre est de considérer le parent comme acteur de la réussite éducative de son enfant. Pour amener l'Éducation nationale à penser la question sociale en son sein, un autre ministère, celui de la Ville, a été suffisamment habile pour créer un dispositif à la périphérie de l'Éducation nationale et activer un financement autorisé par le ministère des Finances. Les Pre, à leur début, ont disposé de financements très importants comparativement à ce qui se faisait dans le reste de la politique de la ville ; d'autre part, ils étaient financés à 100 %, avant que l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé) n'incite les communes à aller vers davantage de cofinancements.

<sup>3</sup> Circulaire interministérielle n° 98-144, du 9 juillet 1998, sur la création du « contrat éducatif local ».

<sup>4</sup> Circulaire contrat temps libres de la Cnaf, n° 76-98, du 6 mars 1998.

<sup>5</sup> Circulaire Cnaf du 22 juin 2006. Le contrat enfance jeunesse est un contrat d'objectifs et de cofinancement passé entre une Caf et un partenaire, qu'il s'agisse d'une collectivité territoriale, d'un regroupement de communes, d'une entreprise non éligible au crédit d'impôt famille ou d'une administration de l'État. Sa finalité est de poursuivre et d'optimiser la politique de développement en matière d'accueil des moins de 17 ans révolus.

<sup>6</sup> Loi de programmation n° 2005 du 18 janvier 2005, pour la cohésion sociale.

Ce mouvement se prolonge avec l'Appel de Bobigny du 20 octobre 2010, c'est-à-dire le *lobbying* d'un groupe constitué d'acteurs de l'éducation populaire, de parents, d'élus locaux, de professionnels de la petite enfance et de responsables syndicaux, qui s'associent pour appeler à la mobilisation de tous autour de l'éducation et de la formation, dès la petite enfance et tout au long de la vie. Cette initiative contribuera à inscrire dans la loi la notion de projet éducatif local.

---

### **L'Appel de Bobigny : « Vers un grand projet national pour l'enfance et la jeunesse »**

20 octobre 2010

Cet appel initié par le Réseau français des villes éducatrices a rassemblé différentes collectivités locales, associations d'éducation populaire ou éducatives et syndicats pour un grand débat national sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.

#### **Les cinq grands objectifs de l'Appel de Bobigny :**

1. Garantir, dans le respect de la laïcité, le droit à l'éducation pour chacun et pour tous et donc l'équité dans l'accès à l'éducation et à la formation ; refuser toute discrimination, en dépassant le droit formel à l'égalité des chances.
2. Définir un projet éducatif global ambitieux pour l'enfance et la jeunesse sur tous les temps et les espaces éducatifs et sociaux articulant éducations formelle, informelle et non formelle, dans un processus de formation tout au long de la vie s'appuyant sur une formation initiale solide.
3. Promouvoir la coéducation, la coopération éducative de tous les acteurs, garantir la place et les droits des parents, des enfants et des jeunes.
4. Mobiliser, avec ce projet éducatif global, toutes les ressources éducatives des territoires et de l'école, à travers l'articulation des objectifs nationaux avec les projets éducatifs des établissements d'enseignement et des institutions culturelles publiques, et ceux des territoires.
5. Garantir à tous les jeunes, à l'issue de la scolarité au collège, la maîtrise évaluée des éléments (connaissances, compétences, savoir-être et savoir-faire) indispensables à l'accès et à la réussite dans les enseignements diversifiés du lycée et à l'objectif de zéro sortie du système éducatif sans qualification reconnue, à l'accès à la citoyenneté.

---

L'Appel de Bobigny se traduit en 2013 – cinquième moment – par la recomposition de la question, avec la loi de refondation de l'école<sup>7</sup> et la mon-

---

<sup>7</sup> Loi n° 2013-595, du 8 juillet 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

tée en puissance des projets éducatifs de territoire<sup>8</sup> (Pedt). Les Pedt sont le dernier avatar de cette lente montée des politiques éducatives locales. Cependant, au regard des anciens projets éducatifs locaux, ils ciblent un public plus restreint : les 3-11 ans (alors qu'il s'agissait plutôt des 0-16 ans ou 0-25 ans auparavant).

Si l'on effectue un retour rapide sur les orientations choisies, on constate, au long de ces trente-cinq années, que ce qui s'est mis en place a toujours relevé de la tactique. Créer des « dispositifs » en pensant qu'ils participeront à la transformation de l'Éducation nationale relève en effet de la tactique. Or, comme le soulignait le philosophe Michel de Certeau, la tactique est l'art du faible (et la stratégie l'art du fort). Ces dispositifs créés à la périphérie de l'Éducation nationale se sont autonomisés et n'ont donc pas pu participer à la transformation de l'école. Les choix effectués, et la tension induite entre des dispositifs et des institutions, contre les institutions, c'est-à-dire en opposition, a produit une multiplication des dispositifs, créé un paysage peu lisible aujourd'hui et peut-être, en dépit de la volonté exprimée de transformation du système, des formes d'échec. À partir du moment où les dispositifs existent, qui vivent à la périphérie de l'école, pourquoi l'Éducation nationale n'externaliserait-elle pas la prise en charge de la difficulté scolaire, par exemple ?

## Les inégalités scolaires

La question des inégalités revêt différentes facettes.

Rappelons tout d'abord que le système scolaire n'a jamais été égalitaire. Historiquement, il est le fruit d'une segmentation de départ qui pèse encore sur son fonctionnement. Même avec la mise en place du collège unique le 11 juillet 1975, avec la loi dite Haby<sup>9</sup>, le point de départ est structurellement inégalitaire. L'école a servi pendant très longtemps comme instrument de tri social.

Par ailleurs, les modes d'enseignement sont également inégalitaires. En effet, on ne peut complètement enseigner de la même manière à Neuilly-sur-Seine et en Seine-Saint-Denis. Et, d'une certaine façon, la question des métiers est rarement abordée – alors que certains ont parfois le sentiment de ne pas faire le même métier.

Il existe, d'autre part, une inégalité de moyens. Selon l'Organisation de coopération et de développements économiques (Ocde), le lycée français coûte en

<sup>8</sup> Circulaire du 20 mars 2013. Le projet éducatif territorial (Pedt), mentionné à l'article D. 521-12 du code de l'éducation, formalise une démarche permettant aux collectivités territoriales volontaires de proposer à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité avant, pendant et après l'école, organisant ainsi, dans le respect des compétences de chacun, la complémentarité des temps éducatifs.

<sup>9</sup> Du nom du ministre de l'Éducation nationale d'alors, René Haby. Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation.

moyenne 20 % de plus que le lycée des autres pays de l'Ocde<sup>10</sup>; l'école élémentaire coûte, elle, 17 % de moins. Il y a donc un choix de répartition des moyens financiers défavorable au premier degré.

Enfin, l'accès au système de remédiation scolaire est lui aussi inégalitaire, puisqu'il repose sur une forme de privatisation, avec la mise en concurrence entre système marchand et système non marchand<sup>11</sup>. On sait bien que ces offres de soutien à la scolarité sont socialement distribuées. Les classes moyennes et supérieures, par des effets de défiscalisation, alimentent le système marchand. De fait, l'État préfère défiscaliser d'un côté plutôt que de renforcer les moyens de l'autre, ainsi qu'il le fait d'ailleurs dans la politique du logement. On donne donc des moyens au secteur privé pour mener des politiques publiques.

Ce concept d'inégalité s'est finalement fragmenté depuis une trentaine d'années. Autrefois, le terme inégalité se référait essentiellement à l'inégalité sociale, c'était une lecture de la société par le biais des classes sociales. Les inégalités sont désormais multiples – territoriales, de genre, ethniques... – et cette lecture s'est donc transformée, la problématique dépassant désormais le seul prisme social.

Autre remarque, la société d'aujourd'hui est marquée par l'incertitude, qui n'épargne personne, quelle que soit l'origine sociale. Cette société de l'incertitude génère une forme d'anxiété qui ne fait que renforcer le poids du diplôme et l'importance de l'école pour les parents et les enfants, entraînant de fait une pression supplémentaire.

Dernière remarque, le sociologue François Dubet comme le philosophe Patrick Savidan évoquent un choix, non intentionnel, non assumé comme tel, pour les inégalités. François Dubet parle d'une crise des solidarités conjuguée à une montée de la défiance qui induit, de fait, l'acceptation des inégalités. Mais il constate que, derrière cette acceptation, les pratiques sociales les plus banales participent de la production de ces inégalités, et que cela n'est jamais ni discuté, ni évoqué.

Enfin, il faut souligner que la politique de la ville est désormais prise en charge par le Commissariat général à l'égalité des territoires (Cget). Cette nouvelle appellation dénote une inflexion des politiques publiques, un souhait de lutter contre de nouvelles formes d'inégalités sociospatiales, non plus seulement à l'échelle de la ville, mais aussi entre l'urbain, le périurbain et le rural. Cela suffira-t-il ?

---

<sup>10</sup> France – Note Pays – Regards sur l'éducation 2013: Les indicateurs de l'Ocde. voir le site: [www.oecd.org/](http://www.oecd.org/)

<sup>11</sup> Avec un chiffre d'affaires de 2 milliards d'euros, le marché du soutien scolaire à domicile bénéficie de mesures fiscales avantageuses, donnant droit à une réduction ou à un crédit d'impôt (pour les foyers non imposables) d'un montant égal à la moitié de la facture réglée à l'entreprise prestataire. Source: article web Rue 89, le 17 novembre 2011.

## Les politiques éducatives locales contribuent-elles à réduire les inégalités ?

Il n'est pas certain que ce soit toujours l'objectif des politiques éducatives de contribuer à réduire les inégalités. Ma conviction est que l'on se situe davantage dans des effets de sens et de discours, voire de communication, que dans des effets de consistance où la question serait vraiment prise à bras le corps. En outre, on observe peu d'articulations entre les travaux des chercheurs et les praticiens des politiques éducatives locales.

Les projets éducatifs de territoire (Pedt) tels qu'ils existent aujourd'hui posent la question de leur mise en œuvre, en particulier dans les grandes villes, comme Paris ou Marseille, pour lesquelles la réforme des rythmes scolaires a été catastrophique la première année. Lyon a fait le choix de mettre toutes les activités le vendredi après-midi, Bordeaux a décidé de commencer par deux heures d'activité (elle n'avait pas assez de moyens pour trois heures). Le Pedt peut-il dès lors constituer une opportunité de construire les cohérences locales nécessaires pour faire face à l'ensemble des difficultés locales ? Que sont donc ces projets éducatifs locaux qui n'arrivent pas à réduire les inégalités alors qu'ils prônent la cohérence, la continuité éducative, la coordination des acteurs et l'implication des parents, ou plus rarement des enfants ? La mise en adéquation de ces quatre points formerait un cercle vertueux qui permettrait de résoudre un certain nombre de questions dont celle des inégalités. Cela nécessiterait d'être interrogé, mais il paraît difficile de laisser cette question des inégalités aux seules collectivités locales.

## Les conditions pour sortir de ces contradictions

L'organisation de l'Éducation nationale repose sur trois clés de voûte, structurelles et structurantes, qui évoluent très lentement, mais qu'il ne faut pas perdre de vue.

La première clé de voûte est *la charge de service des enseignants*. Aujourd'hui, le travail collectif est laissé au bon vouloir personnel et militant des enseignants. La charge du métier ne l'impose pas. Néanmoins, avec la réforme de l'éducation prioritaire<sup>12</sup>, une heure et demie par semaine est donnée au collège pour des temps de travail collectif. C'est une avancée remarquable, mais bien tardive. Le temps de service des enseignants avait évolué une première fois en 2008, lors du passage à la semaine de quatre jours, qui avait pour contrepartie trois heures de service enseignant dont deux heures d'activités pédagogiques complémentaires (Apc). Aucune évaluation n'a été menée sur ce qui a été fait durant ce temps entre les enseignants et les enfants.

<sup>12</sup> Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014, faisant suite à la loi de refondation de l'école de juillet 2013.

Avec la réforme de 2014, ce temps est repassé à une heure. Que fait-on durant ces Apc ? On ne le sait pas vraiment, alors qu'elles ont théoriquement un rôle essentiel dans la cohérence éducative.

La deuxième clé de voûte est *la question des moyens et de l'inégale dotation* selon les territoires et selon les niveaux d'enseignement. C'est une difficulté en soi. Mais l'Éducation prioritaire ne coûte pas si cher que cela, car les enseignants y sont jeunes et donc moins bien payés que des enseignants expérimentés.

La troisième clé de voûte est *la capacité de l'Éducation nationale à produire de l'innovation*. Mais c'est alors le don de cette même Éducation nationale pour l'amnésie institutionnelle qu'il faut interroger. Il est en effet étonnant qu'après trente-quatre ans de zones d'éducation prioritaires, si peu ait été capitalisé pour être rediffusé. Pourtant, les travaux n'ont pas manqué. Mais, comme le dit Jean-Yves Rochex<sup>13</sup>, les questions d'innovation et de démocratisation ne vont pas toujours de pair et toutes les innovations ne luttent pas contre les inégalités. Les professionnels de terrain ont été fortement incités à innover, à expérimenter et à travailler sous le mode du projet pédagogique. Quant à savoir quels sont les acquis repris par l'institution pour leur large diffusion à l'interne, c'est un autre sujet... Cela a plutôt été laissé à l'appréciation des professionnels, localement, et ces innovations, bien qu'intéressantes pour certaines, ne remontent pas au sein de l'institution. Ainsi, bien souvent, l'Éducation nationale laisse le local gérer ses contradictions internes.

Pour sortir de ces contradictions, il existe néanmoins quelques leviers :

- Le premier levier consiste à « *faire collectif* ». Mais lorsqu'on a dit cela, on n'a rien dit, car faire collectif aujourd'hui est une vraie difficulté. Avant tout, il faut commencer par « faire parler les métiers ». Un établissement scolaire réunit des professionnels aux profils très différents : agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem), enseignants, administratifs, personnels d'entretien... Faire parler les métiers signifie que, avant de commencer à coopérer, il faut connaître l'autre, son métier, ce qu'il fait. Sinon, ce n'est pas de la coopération, mais de la coordination. Se coordonner, c'est diviser le travail. Coopérer implique une discussion préalable sur la notion de travail bien fait. Or, comme « faire parler les métiers » est une difficulté pour l'Éducation nationale, non seulement en son sein, mais également avec les partenaires extérieurs, cela ne favorise pas la notion de partenariat avec son environnement extérieur.

Le partenariat formel prend bien souvent la forme d'une grand-messe dans laquelle l'Éducation nationale est présente pour rencontrer ses partenaires parce qu'il faut y être : fondamentalement, il ne se dit pas grand-chose sur l'éducatif et le contenu que l'on souhaite lui donner.

Le deuxième niveau du partenariat, plus informel, est celui du réseau, un mélange de liens formels et informels permettant de commencer à coopérer. Ces

---

<sup>13</sup> Voir l'intervention de Jean-Yves Rochex, p. 25.



liens formels et informels se déploient lors de « surtravail », d'un investissement personnel et professionnel en plus, une forme de contrainte structurelle, puisqu'il est demandé aux professionnels de travailler collectivement.

Enfin, interviennent également le milieu et la densité du réseau éducatif local. Beaucoup d'écoles tiennent sur des effets milieu, ce qui engendre parfois à terme un *turnover* généralisé de leurs enseignants par forte usure.

Mais le partenariat n'est pas seulement cela. C'est aussi une question de niveau hiérarchique : le politique avec le politique, l'encadrement avec l'encadrement et le terrain avec le terrain. La difficulté des politiques éducatives locales réside dans le fait que ces différents niveaux y sont parfois mêlés. Sur le terrain, cela constitue une affaire extrêmement compliquée, car on n'a pas toujours le temps et les espaces de régulation pour faire parler les métiers. Au niveau politique, que ce soit du côté des élus locaux ou du côté des services départementaux de l'Éducation nationale, l'éducatif local n'est pas nécessairement un enjeu important. Du coup, ce sont les niveaux intermédiaires qui tentent de porter ces questions, avec beaucoup de difficultés.

Ainsi, les politiques éducatives locales sont conduites par des professionnels de l'encadrement ou des coordonnateurs qui ne connaissent pas toujours le travail réel du terrain et ses contraintes. Quant au terrain, il n'a que peu de temps pour discuter collectivement des contraintes des uns et des autres. Comment travailler en partenariat sans ces temps de rencontre indispensables ?

- Le deuxième levier consiste à « *faire parler les élus* » sur leurs intentions, qui ne sont pas assez connues. En trente-cinq ans, les questions éducatives ont perdu de la puissance et du poids au sein des exécutifs locaux. En effet, bien souvent, l'adjoint à l'éducation est aujourd'hui plus bas dans la hiérarchie des exécutifs locaux qu'il ne l'était il y a trente ans, comme l'ont démontré les travaux des sociologues Michel Koebbel ou Véronique Laforets.

- Le troisième levier consiste à *revisiter les dispositifs en entrant par les publics*. Dans la politique de la ville, les dispositifs se sont multipliés : réussite éducative, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, projet éducatif de territoire, réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents<sup>14</sup>... La coordination de ces différents dispositifs oblige à dépenser une énergie folle. Le premier travail d'un Pedit devrait être de revisiter les dispositifs en entrant par les publics.

- Le quatrième levier consiste à *penser les dimensions implicites des pratiques*. Derrière toutes ces questions se profile celle des inégalités non intentionnelles et des discriminations indirectes, encore peu abordées.

<sup>14</sup> À la suite de la conférence de la famille du 28 juin 1998, la circulaire du 9 mars 1999 a défini le cadre et les modalités de mise en place des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (Réaap). Les Réaap ont pour objectif d'aider les parents à faire émerger des réponses aux questions qu'ils se posent sur l'exercice de leur parentalité mais aussi face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer avec leurs enfants.

- Le cinquième levier serait de *redonner du sens aux mots plutôt que de gesticuler et de produire des phrases n'ayant plus aucun sens*, à l'image du comédien Franck Lepage, ancien professionnel de la Fédération nationale des maisons de la jeunesse et de la culture lors de ses « conférences gesticulées », notamment sur la méthodologie de projet.

Faire un projet, ce n'est pas commencer par le diagnostic ou l'évaluation, c'est commencer par les valeurs partagées. Et cela prend du temps, dans une société où le rapport au temps s'accélère.

\*\*\*

En conclusion, la montée de l'éducatif local à la périphérie de l'école s'est appuyée sur le déclin d'un véritable projet éducatif porté par l'école. Il semble qu'il y ait une sorte de confusion entre l'éducatif d'un côté – ou plutôt une extension de la forme scolaire, qui ne cesse de s'accroître, de l'école vers son environnement extérieur, aboutissant à une scolarisation du social (se développent ainsi en dehors de l'école de plus en plus d'activités normées sur la forme scolaire) – et de l'autre côté, à l'intérieur de l'école, dans certains territoires et à destination de certains publics, la socialisation de la question scolaire, sur laquelle la question du décrochage scolaire est exemplaire. Les croisements sont donc complexes. Un des enjeux autour des politiques éducatives locales serait de clarifier ces croisements.

Enfin, et tout cela est symptomatique d'une situation difficile à clarifier, il faudrait se demander ce que l'on entend aujourd'hui par « acte éducatif ». Comment en établir une définition partagée? ●



# Conclusion

Fabienne Messica

Sociologue, Inter-Chercheurs Consultants

La question des politiques éducatives dans les quartiers renvoie à une double exigence : celle d'une homogénéité des matières enseignées, des programmes, des diplômes, des moyens attribués, et celle d'une adaptation à un milieu, un terrain, un public, à travers la pédagogie, l'offre périscolaire (artistique, culturelle, sportive), les modes de relation avec les parents.

À cet égard, les débats sur les moyens financiers accordés à l'Éducation nationale, en particulier dans les quartiers défavorisés où chaque élève coûte moins cher qu'un élève des beaux quartiers, sont toujours légitimes. En effet, comme le souligne un rapport de la Cour des comptes<sup>1</sup>, pour un élève de primaire de l'académie la plus défavorisée de France métropolitaine, le pays dépense 2 861 euros par an. Pour un Parisien, il en dépense 3 134. En ce qui concerne la scolarité des enfants de 2 ans, qui doit favoriser la réussite des plus modestes, les quartiers défavorisés sont les premiers à en être écartés. En Seine-Saint-Denis, seuls 0,9 % des moins de 3 ans ont une place à l'école, contre un peu plus de 4 % dans l'académie de Créteil tout entière et 13,4 % en moyenne nationale (jusqu'à 49 % en Lozère).

Pourtant, les quartiers sont aussi des laboratoires de réussite. À regarder la multiplication des propositions associatives et municipales, à écouter les acteurs de terrain, qu'ils soient enseignants, animateurs, responsables de structure ou d'activités, l'ambition de la réussite éducative pour les publics socialement défavorisés est au cœur d'une activité foisonnante. Elle inspire de nombreuses initiatives et caractérise dans de nombreux cas l'engagement d'enseignants qui perpétuent le mythe fondateur de la profession : l'accès à l'enseignement pour tous.

Malgré ces atouts, l'école et son système d'éducation prioritaire ne parviennent pas à réduire les inégalités sociales, voire les aggravent, comme en témoigne une fois de plus le dernier rapport du Conseil national d'évaluation du système

---

<sup>1</sup> *Cour des comptes*, L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, mai 2010.

scolaire<sup>2</sup> (Cnesco), qui constate que la France fait partie des pays de l'OCDE dont le niveau des élèves défavorisés baisse le plus entre 2003 et 2012. Le caractère systémique des inégalités peut en effet s'observer dès la maternelle et s'amplifie ensuite tout au long de la scolarité.

D'où un débat crucial qui doit porter, non sur la périphérie (l'éducation prioritaire) mais sur le centre, sur le système d'enseignement et son adaptation à ce qu'il produit lui-même en termes de massification et d'allongement des études. Repenser de fond en comble ce système, c'est interroger le rapport à la connaissance, à la culture, à la transmission ; c'est aussi questionner les finalités. L'éducation, ça sert à quoi ? Acquérir un niveau « standard » ou minimum ? Permettre aux enfants et aux jeunes de se construire comme individus libres, munis d'un certain nombre de connaissances et de savoir-faire, de « compétences » ? Devenir un citoyen ? Accéder à un métier, à l'élévation sociale, à la reconnaissance sociale ? Que révèlent les inégalités de réussite socio-scolaires, sinon la crise d'un modèle à la fois porteur d'une vocation égalitaire et de l'antidote à cette même « égalité » ? De fait, la massification de l'accès à tel ou tel niveau d'enseignement ne fait que déplacer le moment et les modalités de la sélection par l'école et creuser, par là même, les inégalités.

Pour autant, il ne s'agit pas de renoncer aux ambitions éducatives mais plutôt d'en débattre à partir de prismes nouveaux. On déplore, sans doute à raison, que l'école se soit déchargée sur des acteurs extérieurs de la prise en charge des élèves en difficulté socio-scolaire et, plus généralement, de sa vocation à faire réussir tous les élèves. Face à ce constat, certains prônent de restaurer l'autorité, de ré-institutionnaliser l'école, voire de la sanctuariser, comme s'il suffisait, pour réussir, de se garder des influences extérieures. Ce faisant, nous nous tournons vers le passé, nous ne voulons pas repenser l'éducation. D'autres, comme Marc Bablet, portent une refondation visant à « conforter une école bienveillante et exigeante ». Pour y parvenir, il estime que tout l'enjeu réside dans la capacité de l'école à coopérer avec ses partenaires et surtout avec les parents, ce qui ne va pas de soi et implique une relation approfondie avec eux.

Comme le souligne Philippe Meirieu, derrière la volonté consensuelle de lutter contre l'échec scolaire demeurent de grandes ambiguïtés : est-ce l'échec de l'élève, de sa famille, de l'école, du professeur, de la société ? La notion de « réussite éducative » qui a émergé est-elle à même de lever ces ambiguïtés ? Pour Jean-Marc Berthet, la montée de l'éducatif local à la périphérie de l'école s'est appuyée sur le déclin du projet éducatif porté par l'école. Face à une double logique de « socialisation du scolaire » et de « scolarisation du social », il s'agit pour ce dernier de clarifier ce que l'on entend aujourd'hui par « acte éducatif ». Pour Philippe Meirieu, en finir avec les fatalismes éducatifs exige d'écarter la notion d'égalité des chances pour revenir à celle d'égalité des droits en matière scolaire, une question éminemment politique.

---

<sup>2</sup> Cnesco, Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?, septembre 2016.

Mais cette journée nous incite peut-être également à faire un autre pari. À partir des réussites et des initiatives dans les quartiers (à Gennevilliers, à Persan et ailleurs), ne pourrait-on pas réinterroger le système, travailler à de nouvelles fondations, de nouvelles finalités plus en phase avec les ressources et l'exigence d'égalité et de dignité dans les quartiers et au-delà? En tout état de cause, nous avons largement de quoi réfléchir et, sans doute, de quoi agir pour que l'ambition de réussite éducative soit au cœur des révolutions à opérer. ●





# Éléments bibliographiques

## PUBLICATIONS DES CENTRES DE RESSOURCES, DISPONIBLES SUR PLACE OU TÉLÉCHARGEABLES SUR LEURS SITES RESPECTIFS

*La Coopération, un enjeu pour l'éducation prioritaire*, BABLET Marc, PEREZ Iris, ROBIN Timothé, Collection: L'école et la ville, n° 21, Profession Banlieue, 2016.

*Les Avatars de la politique d'éducation prioritaire en France et en Europe*, ROCHEX Jean-Yves, Collection: L'école et la ville, n° 18, Profession Banlieue, 2015.

*Les Politiques éducatives locales. Les acquis de dix années de réussite éducative*, LAFORETS Véronique, Collection: L'école et la ville, n° 20, Profession Banlieue, 2015.

*La Réforme des rythmes scolaires et éducatifs. Vers une mise en synergie des temps, des espaces et des éducateurs de l'enfant?*, MESSICA Fabienne, Collection: Les Après-midi, n° 28, Profession Banlieue, 2015.

*Le Volet éducatif des projets de territoire*, MOREL Stéphanie, Collection: Les Textes, Profession Banlieue, 2015.

*Éducation et territoires*, BERTHET Jean-Marc, DUTERCQ Yves, GOIRAND Stéphanie, KUS Stéphane, LAFORETS Véronique, MOREL Stéphanie, Collection: Les Actes des Rencontres, Profession Banlieue, 2014.

*L'Influence des stéréotypes dans l'institution scolaire. Des enjeux insoupçonnés*, DESOMBRE Caroline, Collection: L'école et la ville, n° 16, Profession Banlieue, 2014.

*La Lutte contre le décrochage scolaire*, BORDES Christine, GILLOOTS Marie, NDOZANGUE Patricia, PASCOT Élisabeth, Collection: L'école et la ville, n° 16, Profession Banlieue, 2014.

*La Petite Enfance des quartiers populaires à l'épreuve des inégalités. Vers de nouvelles politiques publiques?*, Centre de ressources Politique de la ville en Essonne, 2014.

*Politique éducative de la ville. Quels enjeux? Quelle mise en cohérence? Quelle mise en œuvre?*, Centre de ressources Politique de la ville en Essonne, 2014.

*Réussir à l'école grâce au bénévolat: un autre chemin pour lutter contre l'échec scolaire*, Centre de ressources Politique de la ville en Essonne, 2014.

*Décrochage et absentéisme scolaires. Comment agir ?*, MOREL Stéphanie, Collection : Les Ateliers, Profession Banlieue, 2012.

*Le Décrochage scolaire. État des lieux, prévention et innovations en Essonne*, Centre de ressources Politique de la ville en Essonne, 2012.

*L'École au défi de la diversité. De l'état des lieux aux pistes d'action*, LORCERIE Françoise, Collection : L'école et la ville, n° 12, Profession Banlieue, 2012.

*Excellence et politiques éducatives*, AMGHAR Aïcha, BLOCH Marie-Cécile, BROUX Nathalie, CRINON Monique, FOUCAMBERT Jean, ROCHEX Jean-Yves, Collection : Les Actes des Rencontres, Profession Banlieue, 2012.

*La Réussite éducative*, Centre de ressources Politique de la ville en Essonne, 2012.

*Revisiter la notion d'égalité des chances*, DUBET François, synthèse du Petit-déjeuner du 2 février 2012, Pôle de ressources Ville et développement social Val-d'Oise, 2012.

*École et familles populaires. Définir des règles d'échange explicites et partagées*, PÉRIER Pierre, Collection : L'école et la ville, n° 9, Profession Banlieue, 2011.

*Familles populaires : quelles mobilisations pour l'école ?*, KAKPO Séverine, Collection : L'école et la ville, n° 7, Profession Banlieue, 2011.

*Absentéisme et décrochage scolaires. Comprendre pour agir*, COSTA-LASCOUX Jacqueline, Collection : L'école et la ville, n° 3, Profession Banlieue, 2010.

*Accompagnement éducatif. État des lieux*, LEYDIER Jocelyne, Collection : L'école et la ville, n° 2, Profession Banlieue, 2010.

*L'Histoire des Zep de 1981 à 2000. Regards sur la Seine-Saint-Denis*, HEURDIER-DESCHAMPS Lydie, Collection : L'école et la ville, n° 1, Profession Banlieue, 2010.

*La Réussite éducative en Seine-Saint-Denis. Nouvelles pratiques professionnelles*, MOREL Stéphanie, Profession Banlieue, 2008.

*La Réussite éducative en Seine-Saint-Denis*, ALFÖLDI Francis, BABLET Marc, BIARNÈS Jean, ESTERLE-HEDIBEL Maryse, GLOAGEN Nicole, Collection : Les Actes des Rencontres, Profession Banlieue, 2007.

*La Réussite éducative, nouveau regard, nouveaux modes d'intervention ?*, MILLET Mathias, BIER Bernard, synthèse du Petit-déjeuner du 8 avril 2006, Pôle de ressources Ville et développement social Val-d'Oise, 2007.

*Des écoles, des familles, des stratégies...*, ESTERLE-HEDIBEL Maryse, MARTINE Paul, OBERTI Marco, RINGARD Jean-Charles, RHEIN Catherine, ROCHEX Jean-Yves, Collection : Les Cahiers, Profession Banlieue, 2004.

*Pour un projet local d'éducation partagée*, Pôle de ressources Ville et développement social Val-d'Oise, 2004.

*École et développement éducatif local*, CHAMBON André, LEYDIER Jocelyne, Collection : La Soirée du pôle, n° 11, Pôle de ressources Ville et développement social Val-d'Oise, 2003.

*Le Rapport au savoir et à l'école en milieu populaire*, CHARLOT Bernard, Collection : Les « 5 à 7 », Profession Banlieue, 2001.



## AUTRES OUVRAGES

*La Mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*, BEN AYED Choukri, Éditions Armand Colin, 2015.

*Rapport sur les inégalités en France*, MAURIN Louis (Dir.), SCHNEIDER Valérie (Dir.), Observatoire des inégalités, 2015.

*Le Décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, BERTHET Thierry, ZAFFRAN Joël, Éditions PUR, 2014.

*Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, MORIN Edgar, Éditions Actes Sud, 2014.

*Les Inégalités scolaires*, FELOUZIS Georges, Éditions PUF, 2014.

*Tous peuvent réussir ! Partir des élèves dont on n'attend rien*, FÉLIX Régis, Éditions Quart Monde, 2013.

*La Ségrégation scolaire*, MERLE Pierre, Éditions la Découverte, 2012.

*La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques (coll.), Éditions PUR, 2011.

*Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, DUBET François, DURU-BELLAT Marie, VÉRÉTOU Antoine, Éditions du Seuil, 2009.

*La Carte scolaire*, OBIN Jean-Pierre, VAN ZANTEN Agnès, Collection : Que sais-je ?, Éditions PUF, 2008.

*L'École dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, OBERTI Marco, Collection : Sociétés en mouvement, Éditions Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2007.

*Les Nouvelles Politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, MONS Nathalie, Éditions PUF, 2007.

*Échec scolaire : travailler avec les familles*, VERBA Daniel, Éditions Dunod, 2006.

*Mixité sociale, une imposture*, BELMESSOUS Hacène, Éditions L'Atalante, 2006.

*L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, FELOUZIS Georges, LIOT Françoise, PERROTON Joëlle, Éditions du Seuil, 2005.

*L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, DUBET François, Collection : La République des idées, Éditions du Seuil, 2004.

*L'École et le défi ethnique. Éducation et intégration*, LORCERIE Françoise (Dir.), Collection : Actions sociales/Confrontations, Éditions ESF, Institut national de la recherche pédagogique, 2003.

*Ségrégation urbaine et intégration sociale*, FITOUSSI Jean-Paul, LAURENT Éloi, MAURICE Joël, Conseil d'analyse économique, Éditions La Documentation française, 2003.

*L'École de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, VAN ZANTEN Agnès, Collection : Le Lien social, Éditions PUF, 2001.

*Écoles et quartiers, des dynamiques éducatives locales*, CHAUVEAU Gérard (Dir.), DURO-COURDESSES Lucile (Dir.), Collection : Cresas, Institut national de la recherche pédagogique, Éditions L'Harmattan, 1990.

## ARTICLES DE PRESSE – REVUES

« L'éducation prioritaire. Histoire(s) et enjeux pour demain », *Diversité*, n° 186, novembre 2016.

« École et milieux populaires », CASTINCAUD Florence, FOURNIER Jean-Pierre, *Cahiers pédagogiques*, n° 520, avril 2015.

« Il faut égaliser la qualité de l'offre scolaire », DURU-BELLAT Marie, *Actualités sociales hebdomadaires*, p. 34-35, 18 septembre 2015.

« La mixité sociale est un avantage pour tous les élèves sans exception », MONS Nathalie, *Libération*, 18 octobre 2015.

[http://www.liberation.fr/france/2015/10/18/nathalie-mons-la-mixite-sociale-est-un-avantage-pour-tous-les-eleves-sans-exception\\_1406802](http://www.liberation.fr/france/2015/10/18/nathalie-mons-la-mixite-sociale-est-un-avantage-pour-tous-les-eleves-sans-exception_1406802)

« L'école française, démocratique ou élitiste ? », MERLE Pierre, *La Vie des idées*, 8 septembre 2015.

[http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20150908\\_merle.pdf](http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20150908_merle.pdf)

« Éducation prioritaire. Cinq principes pour une refondation », MERLE Pierre, *La Vie des idées*, 23 octobre 2012.

[http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20121023\\_merleeducation.pdf](http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20121023_merleeducation.pdf)

« L'égalité des chances rime avec une ouverture très modérée des élites », DESPONDONS Didier, *Actualités sociales hebdomadaires*, p. 36-37, 3 février 2012.

« Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses », MOGUÉROU Laure, SANTELLI Emmanuelle, *Informations sociales – CNAF*, n° 173, octobre 2012.

« La notion de réussite », *Ville/École/Intégration Diversité*, n° 152, mars 2008.

« Où vas-tu à l'école ? Les liens aux lieux », *Ville/École/Intégration Diversité*, n° 155, décembre 2008.

« Les mixités sociales », LELÉVRIER Christine (Coord.), *Problèmes politiques et sociaux*, n° 929, octobre 2006.

« Mixité sociale », *Informations sociales – CNAF*, n° 125, juillet 2005.

- « Prévenir les ruptures scolaires », *VEI Enjeux/Ville-École-Intégration (Migrants-Formation)*, n° 132, mars 2003.
- « Projet éducatif, territoires et habitants », BAVOUX Pascal, DE QUEIROZ Jean-Manuel, LORCERIE Françoise, MOUCHARD-ZAY Hélène, OUELLET Fernand, *VEI Enjeux/Ville-École-Intégration (Migrants-Formation)*, hors-série n° 7, septembre 2003.
- « Projet éducatif local. "Remue-ménage institutionnel" ou politique éducative locale? », *Les Cahiers du DSU*, n° 36, décembre 2002.
- « Mixités et ségrégations dans l'école urbaine », PAYET Jean-Paul, *Hommes & Migrations*, n° 1217, janvier 1999.

## RAPPORTS, AVIS, NOTES D'ANALYSE

- Mixité sociale à l'école*, Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2015.
- Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra-établissement dans les collèges et lycées français*, Rapport, Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2015.
- Refondation de la politique de l'éducation prioritaire, Rapport final de l'évaluation*, Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, 2015.
- Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*, BOUDESSEUL Gérard, CARO Patrice, GRELET Yvette, VIVENT Céline, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 2014.
- Évaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*, ministère de l'Éducation nationale, 2014.
- Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Inspection générale de l'Éducation nationale, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013.
- Projet éducatif départemental pour un département éducatif*, Conseil général de la Seine-Saint-Denis, 2012.
- Réalisation d'une enquête sur les politiques contribuant à la réussite scolaire et éducative des enfants dans les quartiers défavorisés*, ENEL Françoise, MESSICA Fabienne, Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, Préfecture de la région Île-de-France, Inter-Consultants Chercheurs, 2012.
- Les Inégalités socio-spatiales d'éducation. Processus ségrégatifs, capital social et politiques territoriales*, BEN-AYED Choukri (Coord.), BROCCOLICHI Sylvain (Coord.), TRANCART Danièle (Coord.), Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale, ministère de l'Environnement, ministère de la Recherche, 2006.

En finir avec les fatalismes éducatifs !

*Pour une école plus proche et plus équitable. Rapport annuel des inspections générales, Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, La Documentation française, 2006.*

*Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire. L'école au cœur des enjeux urbains, Comité d'évaluation et de suivi de l'ANRU, Sénat, 2006.*

*Politique de la ville et éducation : quels enjeux pour l'avenir ?, Conseil national des villes, 2004.*

*Politiques éducatives territoriales, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2004.*

*Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire : l'éclairage de la recherche, DURU-BELLAT Marie, Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 2004.*

*État des lieux de la connaissance sur la question de l'éducation et de la scolarité dans les quartiers en politique de la ville, Délégation interministérielle à la ville, 2003.*

*École, ville, ségrégation. La polarisation sociale et ethnique des collèges dans l'académie de Bordeaux, FELOUZIS Georges, LIOT Françoise, PERROTON Joëlle, Université Victor-Segalen, Bordeaux II, 2002.*

*La Mixité sociale à l'école et au collège, HÉBRARD Jean, ministère de l'Éducation nationale, 2002.*

*Pour de grands projets d'éducation dans les grands projets de ville, LEYDIER Jocelyne, MOUCHARD-ZAY Hélène, MOURLET Emmanuel, ministère de l'Éducation nationale, ministère de la Jeunesse et des Sports, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, ministère délégué à la Ville, 2002.*

*L'Éducation dans la ville : une responsabilité partagée, Les Éditions de la DIV, 1999.*

*Rapport au savoir et à l'école dans les zones d'éducation prioritaires. Tomes I et II, CHARLOT Bernard, Équipe de recherche éducation, socialisation et collectivités locales, 1992.* ●

Depuis les années 1960, l'école est soumise à de fortes pressions caractérisées par des évolutions contradictoires : d'une part, l'accès du plus grand nombre au collège et au lycée et, d'autre part, de nouvelles formes de ségrégation et de sélection scolaires accroissant les inégalités de réussite. Ces inégalités sont la conséquence de mécanismes externes et internes au système scolaire.

Dès lors, quelles sont les évolutions structurelles nécessaires pour réduire les inégalités, pour promouvoir une école qui soit à la fois des savoirs et de la vie ? Comment les acteurs des territoires peuvent-ils y contribuer ? Si la mission d'éduquer est d'en finir avec le déterminisme social et les « fatalismes éducatifs », quelles expériences valoriser, quelles propositions formuler, quelles utopies dessiner ?

*Avec :*

*Marc Bablet  
Hakima Berrabah  
Jean-Marc Berthet  
Jackie Cardot  
Jérôme Huguët  
Nabil Kouidi  
Agnès Lacroix  
Philippe Meirieu  
Fabienne Messica  
Jean-Yves Rochex  
Blandine Soulerin  
Faïza Tlemsani  
Fabien Truong.*