

L'enjeu de la réussite de tous les élèves

Posé par la loi de refondation de l'école et rompant avec la vision des gouvernements Sarkozy qui faisait reposer essentiellement sur l'individu sa réussite ou son échec, cet enjeu est d'une importance considérable. Surtout dans un système éducatif qui peine à trouver des solutions pour corriger les inégalités de réussite scolaire, pour enrayer les décrochages et prendre en charge efficacement la difficulté scolaire. Les origines de ces inégalités sont multifactorielles et traiter indépendamment chaque symptôme repéré ne permettra pas de régler l'ensemble de la problématique. Pour autant, l'école a un rôle majeur à jouer dans son mode d'organisation, dans ses approches pédagogiques et didactiques, dans son action quotidienne auprès des élèves.

L'Education prioritaire représente dans cette problématique une focale particulière. Parce qu'elle concentre en son sein un nombre important d'élèves en difficultés tant socio-économiques que scolaires, elle représente « l'effet loupe » de la réalité éducative en France. Agir en Education Prioritaire, agir pour l'Education Prioritaire c'est permettre l'évolution de tout un système dès lors que les dispositifs à même de faire « un pas en avant » dans la réussite de tous, sont d'une manière ou d'une autre, transposés à l'ensemble des établissements. La réforme engagée des REP+ et des REP présente des aspects qui, nous semble-t-il, sont susceptibles d'apporter des pistes de réponses. Au cœur de cette réforme, la pondération visant à libérer du temps pour le travail en équipe, pour permettre aux collectifs de travail d'exercer pleinement leur mission est essentielle. Le président de la République semble l'avoir perçue : "J'ai

reçu des chefs d'établissement [de quartiers difficiles] et tous m'ont dit combien le travail en équipe était nécessaire et combien nous aurons à faire que ces établissements aient les moyens nécessaires, dans le cadre de la réforme du collège notamment, pour mener à bien cette tâche éducative". Les personnels et les usagers l'ont bien compris et les

fortes mobilisations qui se sont développées et qui continuent, le démontrent. Dans un contexte économique et social difficile avec une paupérisation et des inéga-

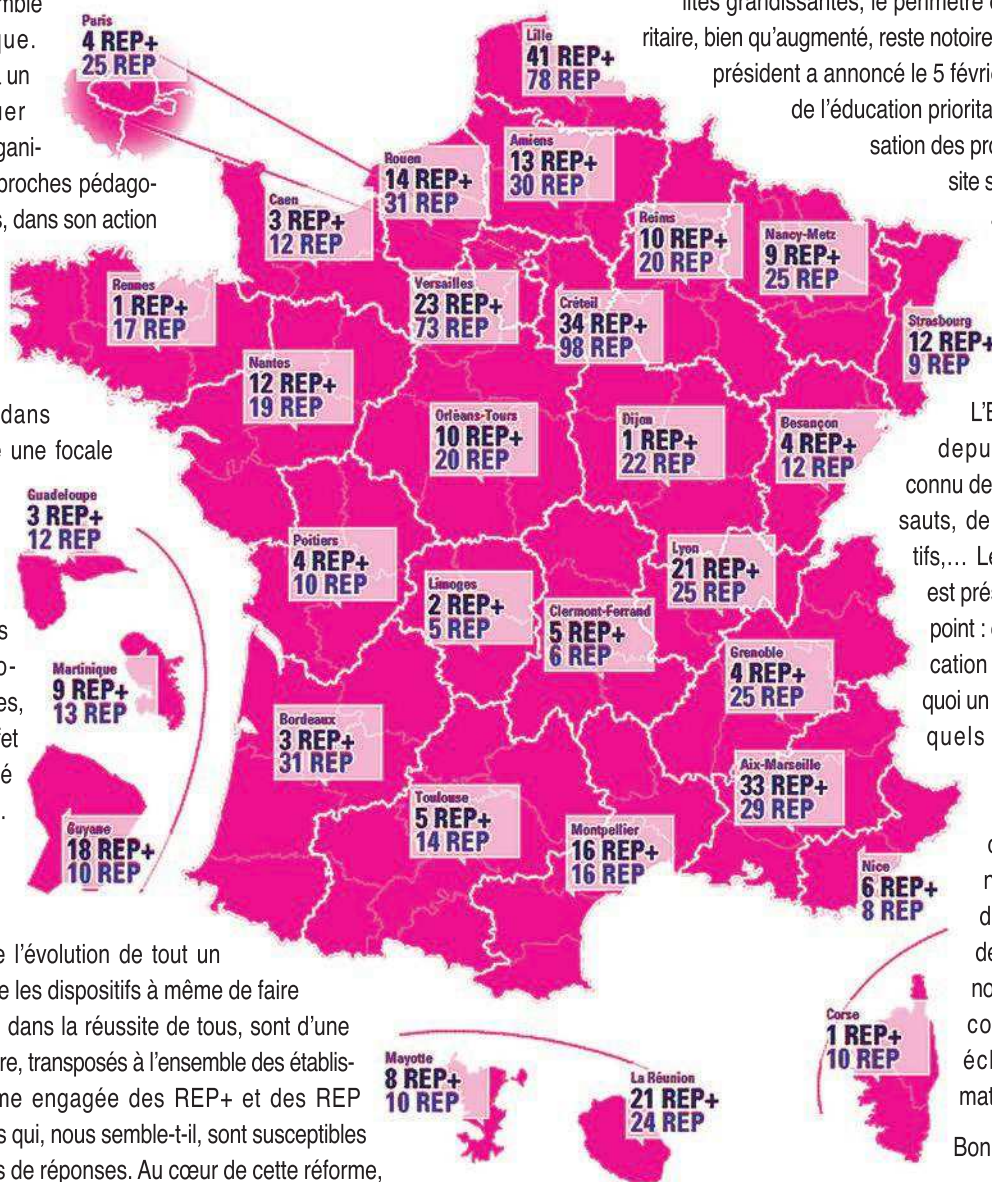
lités grandissantes, le périmètre de l'éducation prioritaire, bien qu'augmenté, reste notoirement insuffisant. Le président a annoncé le 5 février un renforcement de l'éducation prioritaire et une généralisation des programmes de réussite scolaire... Après ces annonces, attendons les actes pour en mesurer l'intérêt et l'effectivité...

L'Education prioritaire depuis sa création a connu de nombreux soubresauts, de multiples dispositifs, ... Le dossier qui vous est présenté vise à faire le point : qu'est-ce que l'éducation prioritaire ? Pourquoi un tel dispositif ? Dans quels buts ? Quelles revendications porter ?... Bien sûr ces quelques pages ne font pas un tour d'horizon exhaustif de la question mais, nous l'espérons, elles contribueront à éclaircir la problématique.

Bonne lecture.

benoit.hubert@snefsu.net

Répartition académique des REP et des REP+ à la rentrée 2015



Dossier réalisé par : Alain Briglia, Bruno Cremonesi, Michel Fouquet, Sébastien Molénat.

Un peu d'histoire...

Les Zones d'Education Prioritaire ont été créées par la circulaire 81-238 du 1^{er} juillet 1981 (sous l'appellation "zones prioritaires", au nombre de 363). Mesure phare prise dès les débuts du ministère Savary, elles introduisent le principe de la "discrimination positive" : contribuer à 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. Cette orientation, posée d'emblée, reste le fondement de toutes les politiques ultérieures en ce domaine, au-delà des inflexions lexicales apportées par les ministères successifs.

Depuis, plusieurs réformes se sont succédé, sans cohérence évidente, aboutissant à l'existence, voire la coexistence de dispositifs différents.

La circulaire du 1^{er} février 1990, signée du ministre de l'EN L. Jospin, crée la fonction de coordonnateur de ZEP et un groupe de pilotage académique. Elle inscrit la politique d'éducation prioritaire dans la politique de la ville. Il y a 796 établissements et 5 503 écoles en EP.

La circulaire du 10 juillet 1998, signée S. Royal, élargit les ZEP en créant les Réseaux d'Education Prioritaires (REP) et instaure les "contrats de réussite". Inspirée par le rapport « Moisan-Simon », cette relance affirme fortement la nécessité de donner la priorité aux apprentissages des élèves, le recentrage sur les savoirs et la maîtrise de la langue.

La circulaire du 8 février 2000 est titrée « Dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire : des pôles d'excellence au service des apprentissages ». Elle souligne l'importance d'optimiser l'offre scolaire au bénéfice des ZEP et des REP et notamment l'enjeu de la création de Sections Sportives Scolaires en éducation prioritaire.

Le tournant de 2005 : des territoires aux individus

Avec la loi « Fillon » de 2005, c'est une nouvelle orientation qui se profile : « aides selon les ressources et les mérites », passage d'une politique territoriale à une action sur les personnes, projets de Réussite Educa-

tive mis en œuvre sous la responsabilité du ministère de la Ville, nouvel accent mis sur les « formations d'excellence ».

La circulaire du 30 mars 2006, rogne le dispositif « ZEP-REP », en ciblant l'attribution des moyens sur les réseaux les plus difficiles : les RAR (253 Réseaux Ambition-Réussite). Les réseaux non retenus comme RAR deviennent les RRS (823 Réseaux de Réussite Scolaire). Alors que l'éducation prioritaire est traditionnellement à gestion académique et le demeure pour une part, la liste des RAR est arrêtée chaque année par le Ministre lui-même. Les ex "contrats de ZEP" sont rebaptisés "Contrats Ambition Réussite" (CAR) dans les RAR et "Contrat d'Objectifs Scolaires" (COS) dans les RRS. La fonction de professeur référent est créée.

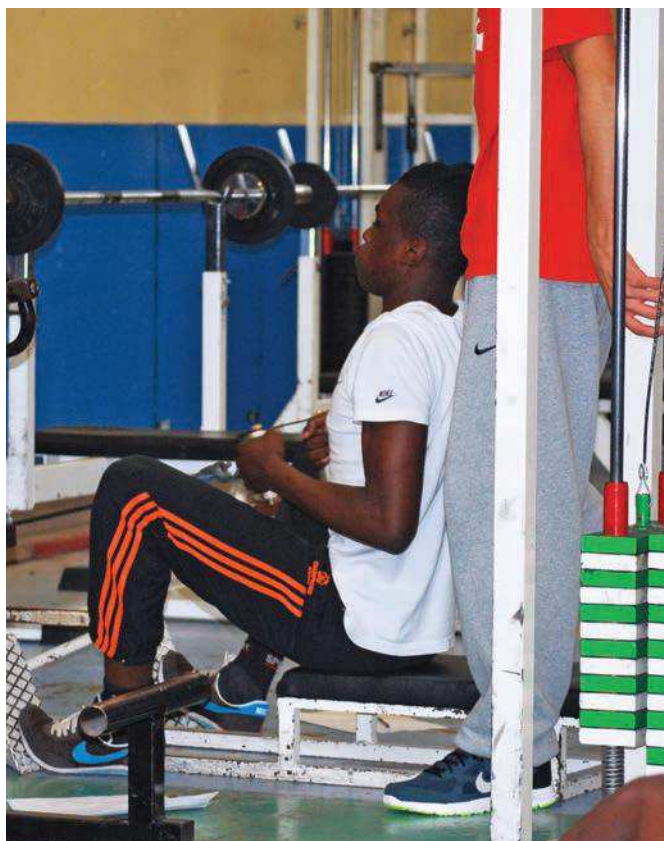
Enfin, la circulaire du 7 juillet 2010 institue le programme "CLAIR" (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite). Dans la même logique que la circulaire précédente, il s'agit de renforcer les moyens... répartis sur moins d'établissements. Issu des « états généraux contre la violence », ce nouveau programme n'est plus axé sur les difficultés scolaires (le terme "échec scolaire" n'apparaît plus) mais sur les difficultés en matière de climat scolaire et de violence. Le dispositif est d'abord expérimental, mais la circulaire annonce une refonte de l'ensemble des régimes s'appliquant à l'éducation prioritaire. À la rentrée 2011, étendu aux écoles primaires, le programme CLAIR devient le programme ECLAIR, "Écoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite". Il couvre la plupart des écoles et des collèges des « réseaux ambition réussite ».

Le programme ECLAIR vise à donner plus d'autonomie aux établissements et aux réseaux. Il crée la mission de « préfet des études », coordonnateur par niveau, chargé de renforcer les liens entre le pédagogique et l'éducatif, les liens 1^{er} degré/2nd degré. Il développe les postes à profil et propose un recrutement local. 333 EPLE et 2 096 écoles ECLAIR, 781 EPLE et 4 457 écoles en RRS.

2013 : retour d'un cadre territorial, une réforme ambitieuse, mais d'un périmètre insuffisant

À la suite du rapport de diagnostic de juillet 2013 et de l'organisation des assises de l'éducation prioritaire, une nouvelle réforme de l'éducation prioritaire a été présentée en janvier 2014 par V. Peillon. Rompant avec le dispositif ECLAIR, elle revient à une conception « territoriale » de l'éducation prioritaire (circulaire au BO du 5 juin 2014).

Après une phase de préfiguration engagée au cours de l'année 2014/2015 sur 102 réseaux parmi les plus difficiles, la refondation de l'éducation prioritaire entrera en vigueur à la rentrée 2015 : 350 REP+ et 739 REP composent la carte actuelle (janvier 2015) annoncée par le ministère. Les fortes mobilisations de la fin d'année 2014 ont montré que ce nombre de 1 089 réseaux est notablement insuffisant. Par ailleurs, 180 lycées devraient être prochainement classés en éducation prioritaire.



Le devenir de la politique d'éducation prioritaire (PEP) : excellence pour les uns, renoncement et mesures sécuritaires pour les autres ?

En 2010, Jean Yves Rochex (équipe ESCOL-CIRCEFT, Université Paris 8, Saint-Denis) identifie trois modèles successifs des politiques d'éducation prioritaire. Elles sont passées d'un pilotage d'État compensatoire des déficits des populations, à une centration sur des territoires avec une mise en concurrence des écoles, puis à une individualisation des démarches. L'article ci-dessous est un résumé de sa contribution

http://www.gfen.asso.fr/fr/_le_devenir_de_la_politique_d_education_prioritaire_

Le premier âge des Politique d'Education Prioritaire : le modèle compensatoire : jusqu'au début des années 80

Après la deuxième guerre mondiale, les conceptions qui sous-tendent la mise en œuvre de ce qui préfigure les PEP sont de type « compensatoire » : il s'agit de compenser par un renforcement de l'action et des moyens de l'institution scolaire les déficits ou carences, d'ordre culturel, linguistique ou intellectuel, dont souffriraient les enfants de milieux populaires. De telles conceptions ont été critiquées par des sociologues (Bourdieu ou Isambert-Jamati) qui leur reprochaient à la fois d'être fondées sur une vision misérabiliste des classes et des familles populaires et de risquer de dédouaner ainsi l'institution scolaire de toute responsabilité dans la production de l'inégalité scolaire. La visée compensatoire alors dominante, donne une relative cohérence aux trois modes de ciblage des PEP alors adoptés : ciblage en termes de populations particulièrement victimes de l'échec et de l'inégalité scolaires, ciblage en termes de territoires, ciblage en termes d'établissements ou réseaux d'établissements scolaires. Ce modèle se caractérise par le rôle prépondérant de l'État « garantissant une égalité de traitement des élèves » et par une forte autonomie professionnelle des enseignants basée sur leur expertise et leur savoir professionnels.

De l'État éducateur et prescripteur à l'État évaluateur et régulateur

La crise de légitimité de ce modèle va favoriser l'avènement de nouveaux modes de régulation, censés répondre aux exigences de la période : exigences de performance, de qualité et de compétitivité. La liberté de choix des familles face à l'offre scolaire, est censée favoriser une plus grande diversité de l'offre de biens éducatifs, donc de mieux répondre à l'évolution de la demande, et, ainsi, aller vers plus de qualité et d'efficacité des systèmes éducatifs. C'est le contraire qui se produira, ségrégant un peu plus certaines zones. Cette évolution du modèle de l'État éducateur et prescripteur à celui de l'État évaluateur et régulateur du marché scolaire, s'est accompagnée des problématiques d'efficacité et d'équité, remplaçant celles de l'égalité et de la justice sociale.

Un glissement qui annonce l'avènement du 2^e âge des PEP. La notion d'équité insiste, au-delà des visées d'égalité d'accès et de traitement, sur celles d'égalité d'acquis ou de résultats des élèves. Cette préoccupation pour l'égalité d'acquis se focalise sur le seul objectif d'acquisition par tous d'un ensemble minimum de savoirs et compétences jugés fondamentaux pour permettre à chacun, particulièrement aux plus démunis ou aux « vaincus de la compétition scolaire », d'acquérir le socle commun de connaissances et de compétences défini par la loi Fillon de 2005.



Le deuxième âge des PEP : territorialisation et diversification de l'offre scolaire à la place de démocratisation et égalité : des années 80 à 2005

Rompant avec le principe politique d'égalité formelle, le deuxième âge des PEP se caractérise par une « territorialisation des politiques éducatives » et une « diversification de l'offre scolaire ». Les politiques scolaires publiques, qui étaient élaborées et pilotées jusqu'alors au niveau de l'État dans un but de démocratisation, vont basculer à l'échelon de chaque académie. La carte des ZEP et leur dotation budgétaire seront, dorénavant, déterminées sans qu'aient été définis des critères communs au niveau national.

La fin des années 80-90 a dès lors vu l'objectif de lutte contre les inégalités et la perspective compensatoire initiale, s'effacer derrière la problématique de la lutte contre l'exclusion sociale et l'objectif de garantie d'un kit éducatif minimum, jugé nécessaire à l'intégration dans une société. Elles s'éloignent de l'objectif de création d'une société moins inégalitaire et socialement plus juste, et mettent en perspective une société dans laquelle tous les citoyens ont un accès garanti à un niveau minimum de biens sociaux (revenu, santé, éducation, etc.) et se sentent ainsi eux-mêmes inclus dans une entreprise sociale commune. Si les PEP conservent une référence et un mode de ciblage territoriaux, le territoire n'y est plus guère envisagé comme espace de ressources possibles pour la construction d'un nouvel ordre scolaire, moins inégalitaire et plus émancipateur, mais bien plutôt comme espace de problèmes, voire de menaces pour l'ordre social. La thématique de la lutte contre l'exclusion va préparer le terrain pour le troisième âge des PEP. Prévenir l'exclusion nécessite d'identifier les élèves ou les groupes les plus exposés à ce risque.

3^e âge des PEP : une logique d'individualisation des parcours et d'encouragement des « talents » : 2005 à 2012-13

Les PEP mettent l'accent sur deux axes : d'une part, une approche « sociale » visant à ce que nul élève ne quitte l'école sans être doté des connaissances et compétences de base nécessaires pour éviter l'exclusion. D'autre part, une approche « individualisante », visant à la maximisation des chances de réussite de chacun, ou encore à ce qu'aucun des « talents » potentiellement disponibles ne soit perdu et gaspillé. L'objectif des PEP devient donc celui de détecter et mobiliser le potentiel de chaque enfant le plus tôt possible afin de lui offrir un environnement scolaire et éducatif suffisamment riche et stimulant pour qu'il puisse se développer de façon optimale. Les PEP renouent avec une idéologie « méritocratique » interrogeant peu le fonctionnement du système éducatif et sa responsabilité dans la construction des difficultés et inégalités scolaires. Elles attribuent pour l'essentiel les causes de celles-ci aux élèves et à leurs familles, tout en visant à élargir le recrutement des « élites » aux élèves les plus méritants ou les plus prometteurs des milieux et quartiers populaires.

Cette analyse de Jean Yves Rochex nous donne une grille de lecture intéressante des nouveaux dispositifs des REP et REP + et des discours politiques qui les accompagnent. La réforme de l'éducation prioritaire sort d'une logique d'individualisation de la réussite scolaire pour revenir à celle de territoire. Ce faisant, elle retrouve les défauts de la territorialisation des PEP en ne répartissant pas les moyens en fonctions des catégories sociales, et en ne prenant pas suffisamment en compte l'inégalité de répartition des populations les plus fragiles sur les territoires français. Souhaitant donner l'image d'une action nationale, on saupoudre les moyens sur l'ensemble des académies, en les refusant à un collègue d'une académie qui les aurait largement obtenus dans une autre. Notons cependant que les mesures de pondération visant à dégager du temps aux enseignants pour travailler en équipe et pour se former, essaient d'articuler une réforme structurelle avec une réflexion sur les pratiques enseignantes, et vont dans le bon sens même s'il elles ne sont pas à la hauteur des besoins dus aux inégalités en France.

Texte réalisé à partir des écrits de Jean Yves Rochex

Pour une vraie discrimination positive

Toutes les études internationales confirment que notre système éducatif est l'un de ceux où le « déterminisme social » pèse le plus lourdement sur les apprentissages et les performances scolaires. Il souffre d'une insuffisance de démocratisation et d'une logique de concurrence et de ségrégation (voir à ce sujet le dernier rapport du CNECSO : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/CP_Ecole-et-immigration-2201152.pdf). Le capital culturel est de plus en plus lié au capital économique, l'ascenseur

social est en panne. L'analyse et les solutions tendent à mettre dos à dos, d'un côté les tenants d'une démarche essentiellement qualitative, mettant en avant la nécessité de projets cohérents et d'une transformation profonde des modes de fonctionnement du système éducatif et des pratiques des enseignants. De l'autre côté, une logique quantitative, qui propose un soutien budgétaire significativement plus important aux établissements les plus « difficiles » pour une amélioration des conditions d'enseignement des élèves et des familles concernés. C'est à l'évidence des deux que l'école a besoin.

La seule augmentation des moyens serait une impasse

La question de la justice sociale des moyens doit être articulée à celle de la démocratisation des savoirs et de la culture. La polarisation sur la situation économique et les moyens est une impasse. Les tenants de cette option portent l'idée qu'on ne permettra pas la réussite de tous sans changer la situation économique et réduire le chômage et la précarité. Si cette voie est nécessaire, elle n'est pas suffisante puisque à niveau social équivalent, nous constatons que certains systèmes scolaires sont plus

ségrégués que d'autres. Il n'y aura pas de réelle démocratisation sans examen critique rigoureux des modes d'élaboration, de définition et de transmission de la culture scolaire. Pour reprendre les propos de Jean Yves Rochex, « On sait aujourd'hui que tous les dispositifs ou toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas au regard des enjeux de démocratisation. » Si notre discipline a commencé à travailler sur ce sujet, le chemin reste encore long, comme le révèlent les

données statistiques du croisement entre les notes au BAC et les CSP des élèves. Seule une formation initiale et continue plus conséquente, centrée sur la réussite de tous les élèves dans les APSA étudiées, pourra faire évoluer la situation. Le SNEP a pris cette question au sérieux en ouvrant des espaces pour élaborer des propositions pédagogiques, dans ses stages et en diffusant la revue « Contrepied » à tous ses syndiqués.



L'EP abandonne l'idée de compenser un désavantage social

L'action de l'État, le développement des services publics dans des secteurs géographiques fragiles, devraient participer de la nécessaire justice sociale et d'une véritable politique de discrimination positive visant à « donner plus à ceux qui ont le moins ». Alors que le gouvernement affiche fortement sa volonté de lutter contre les discriminations et les « ghettos », il se refuse à envisager des mesures budgétaires significatives pour ces territoires. Par là-même, il rejette sa part de responsabilité sur les populations jugées comme en partie responsables de leur propre enfermement. La réduction des inégalités doit mettre en débat des principes articulés pour construire une école plus démocratique et sortir d'une politique de l'éducation

prioritaire qui, de plus en plus, abandonne l'objectif de compenser un désavantage social pour céder la place à celui de faire en sorte que les élèves des zones d'éducation prioritaire, réussissent aussi bien que les enfants des mêmes milieux hors des REP. Les politiques menées se satisfont de résultats équivalents dans les classes sociales défavorisées, qu'elles se situent en éducation prioritaire ou non, abandonnant l'ambition d'un haut niveau d'éducation et de culture pour tous et toutes. Ce glissement politique révèle que les politiques d'éducation prioritaire sont désormais plus une politique de gestion sociale de l'inégalité et de la ségrégation scolaires, qu'une politique affirmée de lutte contre leurs principales causes : les processus sociaux et scolaires qui les produisent (van Zanten, 2001).

L'école donne plus à ceux qui ont le plus

Notre école est à l'image de notre société : inégale. Elle donne plus à ceux qui ont plus, contrairement à ce qu'on pourrait penser. La discrimination positive actuelle n'est qu'un écran de fumée lorsque l'on regarde de plus près quelques chiffres :

- Depuis 2006, la part des étudiants issus des milieux populaires dans l'enseignement supérieur (hors écoles de commerce et d'ingénieurs) a baissé de 35 % à 31 % alors que ceux issus des classes favorisées ont progressé de 32 % à 36 %. Les études longues concernent de moins en moins les enfants des zones d'éducation prioritaire et coûtent à l'État le double des scolarités courtes. Les enfants des milieux favorisés bénéficieront de plus de moyens sur leur scolarité.
- En 2010, l'État a dépensé 47 % de plus pour former un élève du second

degré parisien que pour former un banlieusard de Créteil ou de Versailles (Le Monde 12/4/2012).

- En 2012, la scolarisation à deux ans n'est que de 5% dans le département de la Seine-Saint-Denis, 13,6% au niveau national (MEN, 2011) et de 20% dans les départements bretons.
- Piketty et Valdenaire montrent (2006) que dans les 249 collèges Ambition Réussite, ceux qui scolarisent les collégiens soumis aux plus grandes difficultés scolaires, le nombre moyen d'élèves par classe est de 21,2 alors qu'il est de 24,6 dans les collèges ordinaires, soit 3,4 élèves en moins par classe. Cette différence n'est pas sans effet sur les apprentissages, mais devrait être supérieure pour réduire l'écart de compétences entre les élèves de l'EP et les autres.
- Est-il juste d'allouer une indemnité à des collègues donnant 6h de cours à des classes de cycle terminal de plus de 35 élèves, sans prévoir par exemple le même avantage pour les enseignants de lycée REP avec des classes de 30 et plus ?

La lutte contre les inégalités devient une urgence. Un tel projet nécessite des mesures combinées qui agissent à la fois au niveau des structures (carte scolaire, nombre d'élèves par classes...) en mettant en œuvre une réelle discrimination positive. Ce choix, au niveau des politiques scolaires, ne peut se dispenser d'un regard critique sur les politiques de l'emploi, du logement et les choix de la carte scolaire qui accentue ces processus. Si l'école ne peut pas tout, elle peut à minima éviter de les accroître. La réforme structurelle doit bien entendu, se penser en articulation avec les pratiques enseignantes nécessitant une formation initiale et continue conséquente.



Le caractère cumulatif des difficultés sur l'éducation prioritaire

La concentration des difficultés sociales et scolaires

Dans les collèges « Eclair », 73% des élèves ont des parents ouvriers ou inactifs, contre 1/3 hors éducation prioritaire. Dans les collèges RRS plus de 50% des élèves sont boursiers. Les difficultés sociales sont importantes et se sont accentuées ces dernières années. Début janvier, la Ministre a commandé une étude sur la mixité sociale en collège, et le CNESCO reprenant les travaux de G. Felouzis (L'apartheid scolaire, 2005) notait « ... une ségrégation ethnique invisible et non officiellement mesurée nationalement encore à ce jour. Cette ségrégation ethnique croise bien sûr la ségrégation sociale dans les écoles. Elles résultent de ségrégation résidentielle mais aussi de stratégie d'évitement dans le choix de l'établissement de la part des parents ».

De nombreuses recherches ont montré que le contexte de scolarisation des élèves exerce une influence considérable sur leur niveau de réussite. Le taux de retard à l'entrée en 6e est de 20% en ÉCLAIR et de 17% en RRS, contre 11% hors éducation prioritaire. Les résultats des élèves de l'EP sont sensiblement inférieurs à ceux des élèves des autres écoles et collèges de France, et les écarts de réussite se sont plutôt dégradés ces dernières années. Entre 2007 et 2012, la proportion d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en français en fin de 3e est passée de 55% à 42% (13 points de baisse) dans les collèges du réseau ECLAIR, quand le score réalisé par les élèves hors EP ne perdait que 5 points (de 80% à 75%) (DEPP). L'enquête PISA 2012 montre qu'en dix ans, l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les élèves français s'est creusé. Le taux d'accès de 3e en seconde est de 64% pour les élèves hors EP, et seulement 51% en EP. A contrario, les élèves d'EP sont surreprésentés dans l'accès en seconde professionnelle ou en CAP.

Inégalités dans l'accès à la culture sportive

Les difficultés de maîtrise des apprentissages en EPS en éducation prioritaire ne font pas l'objet de comparaison par l'EN. Des enquêtes du Ministère de la Jeunesse et Sport (2003) nous donnent des éléments. Comme toute activité culturelle, la pratique sportive des jeunes dépend avant tout de leur milieu socioculturel. Dans les milieux sociaux les moins favorisés, les jeunes font moins de sport, ce phénomène étant particulièrement marqué chez les filles. Dans les familles où aucun des parents n'est diplômé, 52% des jeunes font du sport, contre 83% quand un des parents est diplômé du supérieur.

Le sport scolaire joue un rôle positif à cet égard en offrant à un nombre important de jeunes de l'éducation prioritaire, une pratique sportive régulière et diversifiée alors que l'offre sportive extra scolaire est souvent limitée. Cela est particulièrement vrai pour les filles qui trouvent à l'AS et dans les compétitions UNSS, un cadre de pratique sportive stable et reconnu par les familles. Les données UNSS montrent une prise de licence légèrement plus importante en éducation prioritaire que sur l'ensemble des collèges et lycées, malgré un sous-équipement sportif évident.

Le nombre et la qualité des installations sportives montrent des disparités géographiques qui constituent une discrimination socio-spatiale défavorable aux quartiers populaires. Un exemple : le département de Seine Saint-Denis (93) est le dernier de France en termes d'équipements sportifs et n'est pas, budgétairement, en situation de pouvoir rattraper son énorme retard. « Une pauvre EPS pour les enfants de pauvres » ?

Quelques données :

L'éducation prioritaire (EP) concernait en 2012-2013 18% des écoliers, 20% des collégiens et 2% des lycéens soit environ 1 700 000 élèves sur les 11 800 000 élèves de France en premier et second degré (DEPP 2013).

Des inégalités territoriales et de traitement des pouvoirs publics :

Cinq académies qui sont aussi les plus importantes en nombre d'élèves (Créteil, Versailles, Lille, Aix-Marseille et Lyon) représentent plus de 50% de l'ensemble des élèves d'EP. Sept académies ont plus de 30% de leurs collèges en EP (Guyane, Réunion, Corse, Martinique, Créteil, Lille, Aix-Marseille) et six moins de 10% (Clermont-Ferrand, Nice, Limoges, Rennes, Poitiers, Caen).

Les dérogations à la carte scolaire ont accentué les écarts entre établissements, mais selon le chercheur Pierre Merle (La ségrégation scolaire, 2012) « La concentration de plus en plus forte des élèves d'origine aisée dans les collèges privés est la première modalité de croissance de la ségrégation scolaire et des processus inégalitaires ».

La Cour des comptes, dans le référé sur "l'égalité des chances et la répartition des moyens dans l'enseignement scolaire" (juillet 2012), a souligné l'injustice dont étaient victimes certaines grandes académies comportant beaucoup de réseaux d'éducation prioritaire (comme Créteil ou Versailles). Par exemple, en 2011, l'État dépensait, pour la scolarité primaire, 3 134€ par élève parisien contre 2 861 € pour l'académie la moins bien dotée.

L'OCDE recommande de doubler l'aide

Sur le budget de l'Education Nationale de 60 milliards d'euros, 940 millions sont affectés spécifiquement aux 18 à 20% que représente l'EP. C'est donc 1.56% du budget de l'Education Nationale qui est donné en plus à l'éducation prioritaire.

L'OCDE a indiqué récemment (Etudes économiques synthèse France mars 2013) que par comparaison avec d'autres pays de son ressort qui ont obtenu de bons résultats, cela est insuffisant. Elle recommande de consacrer à l'EP 0.13% du PIB par an, soit plus du double de ce qui est actuellement consenti.



Et la **carrière** dans l'Education Prioritaire !

Un ensemble de mesures ont été prises sur le versant « corpo ». Elles ne sont pas toutes sur le même registre et traduisent en réalité des « orientations politiques ». Elles répondent plus ou moins aux revendications des personnels. Elles soulèvent souvent des questionnements entre collègues et peuvent même les diviser voire les opposer !

Quel est le cadre d'appréciation dans lequel s'inscrit la réflexion du SNEP-FSU ?

Au-delà du débat sur la carte de l'EP et les critères qui ont permis son élaboration, du débat sur l'enveloppe budgétaire définie a priori ou a posteriori, le SNEP-FSU a construit des revendications qui reposent sur quelques principes :

- Permettre aux enseignants de l'EP de faire réussir tous les élèves.
- Rendre l'acte d'enseignement le plus « normal » possible dans ces établissements, alors qu'ils concentrent difficultés sociales et scolaires, ce qui suppose de se poser la question des conditions d'exercice pour parvenir à l'objectif de la réussite de tous.
- Prendre aussi en compte la difficulté à exercer dans ces établissements et « l'usure » qui peut en découler.
- Rassembler la profession en évitant que les « mesures particulières » ne divisent ou n'opposent les collègues entre eux.

C'est à la lecture de ces principes que le SNEP-FSU apprécie la situation concernant :

- **la réduction des obligations réglementaires de service (ORS) dans ces établissements** : la pondération de 1,1 obtenue en REP+ depuis cette année et qui diminue le nombre d'heure de cours, répond à une revendication importante. Le SNEP-FSU considère qu'il s'agit d'une avancée mais qui reste encore insuffisante : il faut la porter à 1,25 (comme pour les BTS) et l'étendre à l'ensemble des collègues exerçant en REP.

- **l'avantage spécifique d'ancienneté (ASA)** : les collègues qui étaient affectés dans les établissements classés « Violence » ont pu en bénéficier. Cela permet une accélération du déroulement de la carrière en raccourcissant les passages d'échelons. Cette disposition ne met pas en concurrence les collègues relevant de l'éducation prioritaire et les autres. Nous demandons donc qu'elle soit appliquée pour l'ensemble des personnels relevant de la nouvelle carte de l'Education Prioritaire (REP+ et REP). Et qu'elle continue d'être appliquée dans les établissements relevant de la politique de la ville

- **l'indemnité ZEP** : elle a été doublée en REP+ et multipliée par 1,5 en REP. Nous avons là une prise en compte de la difficulté par un système d'indemnités. Celui-ci pose plusieurs problèmes : cela rend-t-il l'enseignement dans l'établissement plus supportable ? Nous ne pouvons que constater que l'indemnitaire n'empêche pas les rotations très importantes de personnels dans ces établissements. L'indemnitaire en lieu et place de la NBI (Nouvelle Bonification Indiciaire) est moins avantageux pour les collègues. En effet, cette dernière est indexée sur le point d'indice et compte pour le calcul de la pension. De plus, la variabilité de cette indemnité selon le type d'établissement, difficilement justifiable hormis par la taille des enveloppes budgétaires, est source d'incompréhensions et d'injustices.

- **les bonifications pour les mutations** : l'exercice en Education Prioritaire doit pouvoir être valorisé dans le cadre des mutations inter et intra académiques. Ces bonifications doivent être pérennes et le ministère doit s'engager à ne pas remettre sans cesse en cause les règles. En tout état de cause, la situation actuelle faite aux collègues dont l'établissement a été retiré du dispositif « APV » dans le cadre du Mouvement National à Gestion Déconcentrée n'est pas acceptable. A minima, les personnels devraient pouvoir bénéficier d'un dispositif transitoire, d'une sortie progressive du dispositif qui permette de ne pas remettre en cause les stratégies mises en place. De plus, ces bonifications doivent être à un niveau qui soit compatible avec l'équilibre général du barème de mutation afin d'éviter de mettre les personnels dans des logiques de concurrence.

D'autres pistes sont à explorer pour rendre attractif l'engagement dans ces établissements. Parmi elles, la valorisation des services effectués dans ces établissements pour la retraite. C'est ce à quoi nous devons travailler avec la profession.



Des propositions à mettre en débat

La démocratisation de savoirs ambitieux et de la culture pour tous et toutes pourra être effective à partir d'une action conjointe sur les dimensions structurelles de l'école et sur les démarches pédagogiques. Le SNEP-FSU met en débat quelques principes (non hiérarchisés) susceptibles de réduire les inégalités scolaires.

1^{er} principe : des critères nationaux pour une égalité réelle

La répartition des REP et REP+ ne s'est pas faite nationalement, mais localement, à partir d'une ventilation nationale sur l'ensemble du territoire. Or, les écarts sont parfois considérables entre les spécificités sociales, scolaires et géographiques des académies et à l'intérieur même d'une académie ou d'un département. La dotation en moyens budgétaires et humains de toutes les écoles et EPLE devrait être différenciée et varier de manière progressive, en fonction des caractéristiques sociales et culturelles des populations qui y sont accueillies, selon des critères élaborés et mis en œuvre de manière transparente et démocratique de façon nationale. L'éducation prioritaire doit être pensée à partir d'une analyse nationale et non simplement d'un territoire.

2^e principe : réduire à 16 le nombre d'élèves par classe pour une vraie éducation prioritaire

Un même H/E sur une DHG peut révéler une inégalité importante entre les établissements. La nécessité de baisser le nombre d'élèves par classe peut conduire un collège, de par le cumul des difficultés sociales et scolaires, à créer une division supplémentaire. Cette création de classe utilise des heures et entre donc en concurrence avec des options possibles (latin, LV2 supplémentaire, musique, SSS...). Une politique réelle de discrimination positive devrait limiter à 16 le nombre d'élèves par classe dans les établissements qui concentrent les difficultés sociales et scolaires, en abondant en conséquence les dotations pour qu'il n'y ait pas de remise en cause des différentes options.

3^e principe : la difficulté scolaire, l'affaire de tous !

Certaines familles contournent la carte scolaire soit vers des établissements publics mieux "cotés", soit vers le privé, pour éviter les établissements qui concentrent les élèves en difficultés, accentuant de fait un peu plus leur déclin. Dans l'attente d'une remise en cause totale du financement par l'État de l'enseignement privé, celui-ci devrait a minima avoir la contrainte de contribuer, par son recrutement, à la mixité scolaire : intégration d'un pourcentage d'élèves en difficulté scolaire et issus de milieux défavorisés.

La suppression quasi-totale de la carte scolaire, ajoutée au libre choix des familles de se tourner vers l'école privée, induit nécessairement une concurrence entre établissements et la ghettoïsation de nombreux établissements. Il faut non seulement repenser la carte scolaire et l'imposer à l'enseignement privé sous contrat, mais aussi contraindre réellement les communes à respecter les seuils minimaux de logement sociaux. C'est à ces trois conditions qu'on pourra espérer une réelle mixité scolaire et sociale.

4^e principe : des mesures pour accompagner la réflexion pédagogique et les changements de pratique

La mise en place pour les REP + d'une pondération de 1.1 nous semble être une mesure intéressante qui devrait être généralisée à toute l'édu-

cation prioritaire. Cette mesure libère du temps pour l'enseignant-e pour faire mieux ce qui se fait déjà (suivi des élèves, rencontres avec les parents, réunions d'équipes...).

De façon complémentaire, il faut que se développe impérativement une formation initiale et continue renouvelée des enseignants, alliant maîtrise disciplinaire et didactique, et haut niveau de formation professionnelle. Le développement de collectifs de travail pour réfléchir à des démarches pédagogiques plus porteuses de démocratisation, des stages de formation continue alternant expérimentation et pratique accompagnée, en lien avec la recherche, seraient propices à une réflexion approfondie sur le métier et sur la façon de traiter la difficulté scolaire.

5^e principe : développer l'EPS dans les zones d'éducation prioritaire

Il y a 20 ans (circulaire du 16 mars 1993), le ministre de l'Education Nationale Jack Lang, sensible aux arguments du SNEP-FSU, avait répondu à la revendication d'une valorisation de l'enseignement dispensé en EPS, en décidant que tous les établissements classés « sensibles », bénéficieraient d'un-e enseignant-e d'EPS supplémentaire. Ces postes, ont permis de mettre en place des projets sur le savoir nager, l'approfondissement d'une activité ou des options sportives, ou encore des co-animations de séances.

Ce choix participe de la réduction d'inégalités d'accès à la culture sportive dont souffrent les enfants de ces zones. Le SNEP réitère sa proposition de réactiver cette mesure et d'exiger que tous les établissements concentrant les plus grandes difficultés, disposent prioritairement d'installations qui respectent les recommandations élaborées dans les publications du SNEP-FSU sur les équipements.

