



# Refondation de la politique de l'éducation prioritaire

## Rapport final de l'évaluation

Mai 2014

## Remerciements

Les auteurs du rapport tiennent à remercier chaleureusement les membres de l'équipe projet, l'équipe d'appui SGMAP, les membres du Comité de pilotage, ainsi que l'ensemble des personnalités rencontrées durant la réalisation de la mission.

Nous remercions l'ensemble des personnels de l'éducation prioritaire qui ont été très fortement mobilisés sur cette démarche d'évaluation et dont les réflexions sur le métier nourrissent le présent rapport.

### **Rapport conduit sous la responsabilité du ministère de l'Education nationale**

#### **Rapport établi par :**

##### Coordonnateur de l'évaluation de l'éducation prioritaire

Marc Bablet, chef de bureau de l'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement, direction générale de l'enseignement scolaire, ministère de l'Education nationale

##### Equipe d'appui à l'évaluation :

France de Langenhagen, consultante, cellule des consultants internes, ministère de l'Education nationale

Jérôme Fabry, directeur de projets, secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, services du Premier ministre

Julie Morel, chef de projet, secrétariat général pour la modernisation de l'action publique, services du Premier ministre

## Table des matières

<b>Synthèse générale du rapport</b> .....	5
<b>Synthèse des contributions des assises académiques et inter académiques de l'éducation prioritaire</b>	9
<b>Synthèse des recommandations</b> .....	11
<b>I. La démarche d'évaluation de la Modernisation de l'action publique (MAP)</b> .....	<b>13</b>
1. Un dispositif de pilotage et de gouvernance impliquant l'ensemble des acteurs concernés par la politique .....	14
2. Un diagnostic et un plan d'action issus d'une large concertation des personnels de l'éducation prioritaire .....	15
<b>II. Synthèse du diagnostic publié en juillet</b> .....	<b>19</b>
1. Une politique dont la pertinence est confirmée, mais dont le périmètre des bénéficiaires et les objectifs opérationnels sont à préciser .....	19
2. Des résultats difficiles à évaluer et globalement plutôt décevants malgré de nombreuses réussites locales .....	21
3. Des moyens actuels alloués de manière dispersée, dont les usages n'ont pas fait la preuve à ce jour de leur efficacité .....	21
<b>III. Les résultats de la concertation</b> .....	<b>25</b>
1. Les demi-journées de concertation au sein des réseaux de l'éducation prioritaire .....	25
2. Les assises académiques et interacadémiques de l'éducation prioritaire .....	30
<b>IV. Recommandations</b> .....	<b>39</b>
1. Maintenir une politique d'éducation prioritaire en complément d'un travail nécessaire sur la mixité sociale .....	39
2. Maintenir les principes actuels de choix des établissements bénéficiaires mais rendre la carte de l'éducation prioritaire progressivement plus juste et évolutive .....	41
3. Revoir l'allocation des moyens pour une plus grande prise en compte de la difficulté sociale et pour une plus grande progressivité, au sein et en dehors de l'éducation prioritaire.....	46
4. Réaffirmer l'objectif stratégique de l'éducation prioritaire et placer la pédagogie et l'éducatif au cœur des objectifs opérationnels .....	48
5. Renforcer des organisations pédagogiques et éducatives reconnues comme efficaces pour la réussite scolaire des élèves, surtout celle des élèves défavorisés .....	51

6. Développer le travail collectif au sein du réseau : le travail en équipe, consolider le travail inter degrés, mieux travailler avec les partenaires .....	55
7. Renforcer l'accompagnement des personnels et la formation continue.....	58
8. Répondre aux besoins des équipes et des personnels en matière de ressources humaines (RH) .....	62
9. Renforcer le pilotage de la politique d'éducation prioritaire.....	66
<b>V. Préconisations sur la mise en œuvre .....</b>	<b>73</b>
<b>VI. ANNEXES.....</b>	<b>75</b>

## Synthèse générale du rapport

Le ministre de l'Education nationale et la ministre déléguée à la Réussite éducative ont présenté, le 16 janvier 2014, un **ambitieux plan de mesures pour la refondation de l'éducation prioritaire**<sup>1</sup>.

Ce plan de mesures est issu d'importants travaux sur la refondation de l'éducation prioritaire, conduits durant l'année 2013 dans le cadre d'une **démarche d'évaluation des politiques publiques**. Cette démarche est inscrite dans le cadre interministériel de la modernisation de l'action publique (MAP, sous la responsabilité du Premier Ministre), pilotée par le ministre de l'Education nationale (MEN). Son objectif fut à la fois d'évaluer l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire et de formuler des pistes d'actions, à partir desquelles le ministre a pu prendre des décisions et construire un plan de mesures. Le présent rapport fait la synthèse des travaux conduits dans le cadre de cette démarche.

La démarche d'évaluation a été menée selon une méthode qui met l'accent sur la **dimension partenariale** et le fonctionnement en mode projet afin de pouvoir, à partir de constats déjà largement connus, formuler **des propositions de mesures qui soient partagées, proches des attentes du terrain et formulées de manière opérationnelle**.

A la suite d'une phase de diagnostic, conduite pendant le premier semestre 2013, le projet d'évaluation a comporté une phase de formulation de scénarios et des pistes d'actions. En complément du pilotage du projet par un comité interpartenarial, l'association étroite des directions du ministère et des inspections générales dans le cadre d'un comité projet piloté conjointement par la DGESCO et le cabinet de l'éducation nationale a facilité le passage du diagnostic au plan d'action, puis à la décision sur le plan de mesures.

Le diagnostic ainsi que le plan d'action ont été construits **à partir des contributions de l'ensemble des parties prenantes et des travaux d'expertise existants** sur l'éducation prioritaire. Les résultats de la recherche française et internationale et des expériences conduites à l'étranger ont été analysés. Une importante consultation des acteurs a été menée, notamment durant les demi-journées de concertation dans les réseaux et les assises académiques et inter académiques en octobre et novembre 2013. Les organisations syndicales ont également été consultées tout au long du processus dans le cadre de réunions de travail animées par le DGESCO.

Un rapport de diagnostic a été publié en juillet 2013 lors du CIMAP 3. Le diagnostic dresse un bilan de l'éducation prioritaire globalement plutôt décevant, même si des réussites indéniables, insuffisamment connues, existent localement. Par ailleurs il est difficile d'évaluer ce qui se serait passé sur la même période sans politique d'éducation prioritaire.

---

<sup>1</sup> Le dossier de présentation peut être consulté sur le site de l'Education nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid76427/refonder-education-prioritaire.html>

La persistance des écarts importants de réussite s'explique par **quatre principaux facteurs** :

- **Le creusement des inégalités sociales** depuis trente ans et la concentration de populations en grande difficulté. La mixité sociale a disparu de beaucoup d'écoles et de collèges de l'éducation prioritaire.
- **Les leviers pédagogiques et éducatifs favorisant la réussite des élèves peinent à être mis en œuvre** dans les classes et les établissements, en raison notamment d'un manque de formation et d'accompagnement des personnels, et d'un défaut de stabilité des équipes et d'attractivité des réseaux d'éducation prioritaire.
- **La succession et parfois la juxtaposition de dispositifs**, l'extension du périmètre des bénéficiaires et la sédimentation des indemnités spécifiques ont fait perdre de son sens et de sa cohérence à la politique. La « géographie » de l'éducation prioritaire ne recouvre pas parfaitement les écoles et les établissements où l'on trouve les élèves dont les parents sont les plus défavorisés socialement. Elles ont également conduit à une certaine dilution des moyens.
- **Le pilotage national, académique et local est hétérogène** sur le territoire et a manqué de constance dans la durée, de même que l'articulation avec les dispositifs portés par les partenaires.

Pourtant, l'éducation prioritaire a toujours été à la pointe des évolutions pédagogiques et éducatives du système éducatif français, avec par exemple des pratiques de travail en réseau et de travail collectif des enseignants plus développées qu'ailleurs, et l'engagement parfois très fort des équipes au quotidien est encore une fois à saluer. Mais la somme de ces initiatives locales peine à faire « système ». Les leviers de la réussite sont connus des chercheurs et d'une partie de la communauté éducative, mais insuffisamment partagés et diffusés pour permettre une amélioration significative des résultats des élèves et ainsi réduire l'écart de résultats scolaires entre élèves issus de l'éducation prioritaire et les autres.

La politique d'éducation prioritaire doit donc relever un **double défi** :

- améliorer les résultats scolaires des élèves en mettant en œuvre plus largement qu'aujourd'hui les leviers et pratiques les plus efficaces pour la réussite des élèves de l'éducation prioritaire
- être plus équitable et plus lisible.

Ce diagnostic a été partagé avec l'ensemble des acteurs de l'éducation prioritaire. A partir des contributions de ces derniers et des expériences réussies à l'étranger et en France, l'équipe d'évaluation **a formulé 40 recommandations pour améliorer l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire**. Ces recommandations ont nourri, pour une grande partie, le plan de mesures annoncé le 16 janvier 2014. Elles s'organisent en neuf priorités.

1. Maintenir une politique d'éducation prioritaire en complément d'un travail nécessaire sur la mixité sociale
2. Maintenir les principes actuels de choix des établissements bénéficiaires mais rendre la carte de l'éducation prioritaire progressivement plus juste et évolutive

3. Revoir l'allocation des moyens d'enseignement, de vie scolaire, sociaux, d'orientation et de santé pour une plus grande progressivité entre académies et au sein des académies
4. Réaffirmer l'objectif stratégique de l'éducation prioritaire et placer la pédagogie et l'éducatif au cœur des objectifs opérationnels
5. Renforcer des pratiques et organisations pédagogiques et éducatives reconnues comme efficaces pour la réussite scolaire des élèves
6. Développer le travail collectif au sein du réseau : favoriser le travail en équipe, consolider le travail inter degrés, mieux travailler avec les partenaires
7. Renforcer l'accompagnement des personnels et la formation continue, afin d'encourager et diffuser les pratiques pédagogiques les plus efficaces
8. Répondre aux besoins des équipes et des personnels en matière de ressources humaines, en valorisant mieux les parcours et en adaptant les modalités d'affectation à la réalité du travail en éducation prioritaire
9. Renforcer le pilotage de la politique d'éducation prioritaire

Les mesures préconisées dans le rapport ont un coût élevé. Elles ne sauraient être toutes mises en œuvre tout de suite ni sur un large périmètre. Leur mise en œuvre est au moins partiellement conditionnée par la capacité du ministère de l'Éducation nationale à revoir la carte de l'éducation prioritaire dans un contexte où nombreux sont ceux qui attendent beaucoup.

L'espoir de voir aboutir les propositions faites repose aussi sur la manière dont les acteurs s'en empareront et s'engageront pour réussir ce qui constitue aussi sur certains points une évolution culturelle non négligeable de l'école française dont on sait qu'elle demandera encore du temps mais dont on fait le pari qu'elle peut advenir plus tôt dans les quartiers qui en ont le plus besoin.

La très grande qualité des échanges au sein du ministère et au cours des assises, l'ouverture d'esprit et la volonté collective que l'on a pu percevoir constituent des atouts certains qui nous donnent confiance en l'avenir.





## Synthèse des contributions des assises académiques et inter académiques de l'éducation prioritaire

1. Les assises ont confirmé la pertinence d'une approche centrée sur l'évolution des pratiques et des organisations pédagogiques et éducatives visant à faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire
2. Elles insistent sur l'importance de la constitution d'équipes, dont les modalités d'affectation doivent faire l'objet d'une attention particulière, et disposant de temps de concertation et de travail en équipe intégrés aux emplois du temps
3. Apparaissent comme une priorité la formation, l'accompagnement des personnels assuré par les corps d'inspection, les enseignants-formateurs issus de l'éducation prioritaire, et des formateurs permettant le lien avec la recherche
4. L'accueil des nouveaux enseignants est un enjeu important comme en témoignent les nombreuses propositions
5. Des moyens suffisants doivent permettre des organisations pédagogiques souples et adaptées aux besoins des élèves et des enseignants (effectif des classes, travail en groupes, co-présence en classe). L'importance de la pérennité des moyens est soulignée pour travailler dans la sérénité et le long terme
6. Un climat scolaire apaisé doit s'appuyer sur une estime de soi renforcée des élèves, des modalités d'enseignement et d'évaluation positives, la présence renforcée de personnels d'action sociale et de santé, et une ouverture aux parents centrée sur le dialogue et l'échange mutuel
7. Des liens entre premier et second degrés sont à renforcer à travers des stages de réseau, une harmonisation et une mutualisation des moyens et de la gestion des personnels, et la mise en œuvre effective du conseil école/collège
8. Un pilotage lisible et renforcé doit davantage articuler les niveaux local/académique/national, et s'inscrire dans la durée. Il accompagne l'autonomie laissée aux réseaux en développant la mutualisation de l'information, diffusant des outils permettant la régulation, l'évaluation et l'auto-évaluation. Il renforce et clarifie le rôle de certains acteurs (coordonnateurs, IA-IPR référent, directeur d'école...).
9. Une gestion souple et lisible de la géographie prioritaire prend en compte des indicateurs diversifiés de description de la situation sociale des familles et cherche à éviter les effets de seuil
10. Un travail renforcé avec les partenaires de l'école doit permettre de collaborer dans le traitement de la difficulté et de développer la mixité sociale au sein des écoles et établissements.

La synthèse nationale complète des assises peut être téléchargée sur le site de l'éducation prioritaire du ministère à l'adresse suivante :

<http://www.educationprioritaire.education.fr/les-assises-de-leducation-prioritaire.html>



## Synthèse des recommandations

Recommandation n°1 : Maintenir le principe d'une éducation prioritaire : une politique spécifique pour les élèves scolarisés dans les réseaux écoles-collège où la concentration des difficultés socio-économiques est la plus forte .....	39
Recommandation n°2 : En complément de la politique d'éducation prioritaire, travailler sur l'objectif de mixité sociale à rechercher par tous les moyens possibles .....	40
Recommandation n°3 : Maintenir le principe de choix des bénéficiaires par choix des établissements (versus choix d'un zonage ou identification par élève) .....	41
Recommandation n°4 : Maintenir le choix des bénéficiaires en fonction de la difficulté socio-économique mais croiser les indicateurs et être davantage transparent .....	42
Recommandation n°5 : Différencier l'intervention en fonction de l'intensité des difficultés et engager une réflexion sur la question des lycées .....	44
Recommandation n°6 : Revoir, à fréquence régulière, et sur ces indicateurs objectifs et transparents, la géographie de l'éducation prioritaire .....	45
Recommandation n°8 : Réaffirmer et repréciser l'objectif stratégique de réduction des écarts de réussite scolaire.....	48
Recommandation n°9 : Repréciser les objectifs opérationnels et mettre la pédagogie et l'éducatif au cœur de la refondation de l'éducation prioritaire .....	49
Recommandation n°10 : Décliner des objectifs opérationnels pertinents dans un référentiel de pratiques bien identifiées qui serve de référence pour les réseaux en matière de pédagogie et d'éducation .....	50
Recommandation n°11 : Adapter des objectifs à la diversité des situations rencontrées dans les territoires, l'éducation prioritaire se déclinant en fonction de la diversité des réalités académiques voire départementales (outre mer, urbain, rural) .....	50
Recommandation n°12 : Renforcer la scolarisation des moins de 3 ans .....	51
Recommandation n°13 : Garantir un temps effectif d'enseignement en priorisant le remplacement en éducation prioritaire .....	52
Recommandation n°15 : Renforcer le travail avec les parents .....	53
Recommandation n°16 : Mieux prendre en charge la santé des élèves.....	54
Recommandation n°17 : Renforcer, mieux cadrer et accompagner le travail en équipe.....	55
Recommandation n°18 : Consolider le travail inter-degré et conforter les missions de coordination ...	56
Recommandation n°19 : Mieux travailler avec les partenaires .....	56
Recommandation n°20 : Accompagner le dispositif « plus de maîtres que de classes » pour qu'il permette une amélioration des pratiques.....	57

Recommandation n°21 : Penser des formes nouvelles d'accompagnement et de formation qui assurent le lien avec la recherche et favorisent des gestes métiers indispensables.....	58
Recommandation n°22 : Mettre en place des équipes de formateurs et constituer (reconstituer dans certains cas) des moyens de remplacement.....	59
Recommandation n°23 : Renouer avec une formation continue de réseau au plus près du terrain qui permette un travail sur les cycles et notamment sur le cycle de consolidation ou cycle école collège.	60
Recommandation n°24 : Assurer une formation et un accompagnement renforcés des personnels de direction et des directeurs d'école .....	60
Recommandation n°25 : Développer l'accompagnement par les pairs et par les experts académiques	61
Recommandation n°26 : Mieux accompagner les enseignants débutants en éducation prioritaire (en particulier néotitulaires) .....	61
Recommandation n°27 : Clarifier et renforcer le régime indemnitaire.....	62
Recommandation n°28 : Mieux valoriser les parcours et maintenir les avantages de carrière existants	63
Recommandation n°29 : Maintenir les procédures d'affectation sur profil bien acceptées pour les personnels de direction et les étendre aux IEN et aux directeurs d'école .....	64
Recommandation n°30 : Mieux reconnaître les missions spécifiques en maintenant les procédures d'affectation sur poste spécifique avec entretien et avis et en généralisant le principe d'une indemnité qui rémunère une mission .....	64
Recommandation n°31 : Envisager des affectations sur postes spécifiques selon les besoins locaux ...	65
Recommandation n°32 : Mettre en place des politiques RH différenciées pour pallier le déficit d'attractivité de certaines académies.....	66
Recommandation n°33 : Limiter l'affectation des stagiaires en éducation prioritaire.....	66
Recommandation n°34 : Instaurer un suivi national régulier de la politique d'éducation prioritaire avec un comité national de suivi partenarial .....	67
Recommandation n°35 : Mettre en place un tableau de bord partagé, une culture et des outils d'évaluation .....	67
Recommandation n°36 : Relancer le dialogue de gestion national de l'éducation prioritaire.....	68
Recommandation n°37 : Développer l'animation nationale par une équipe renforcée au sein de la DGESCO .....	69
Recommandation n°38 : Renforcer le pilotage et l'animation académique de l'éducation prioritaire ..	69
Recommandation n°39 : Renforcer le pilotage des réseaux : relance et ouverture des comités de pilotage de réseau, rôle décisif des IEN, chefs d'établissements, IA-IPR référents et coordonnateurs..	70
Recommandation n°40 : Garantir des moyens dans la durée pour mettre en œuvre un projet de réseau en lien avec le référentiel de l'éducation prioritaire .....	70

## I. La démarche d'évaluation de la Modernisation de l'action publique (MAP)

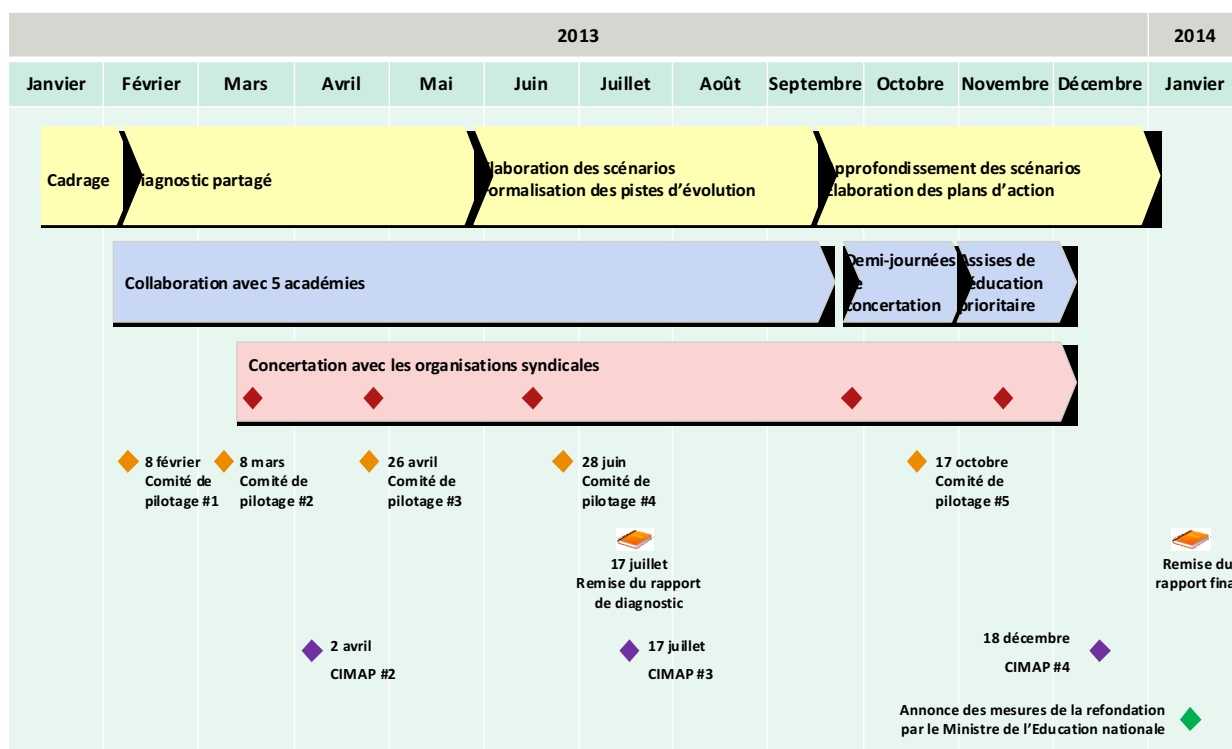
Le premier Comité interministériel à la modernisation de l'action publique (CIMAP du 18 décembre 2013), présidé par le Premier Ministre, a arrêté une liste de politiques publiques devant faire l'objet de travaux d'évaluation au cours de l'année 2013.

La politique d'éducation prioritaire a été inscrite dans la première vague de ces évaluations. Elle a été pilotée par le ministre de l'Education nationale et la ministre déléguée à la Réussite éducative. Cette démarche s'inscrit également dans le cadre de la Refondation et de la loi d'orientation et de programmation pour l'école.

La démarche d'évaluation, menée sur l'année 2013, a été conduite en **quatre phases successives** :

- Cadrage et lancement du projet (janvier – février 2013)
- Diagnostic partagé (février – mai 2013)
- Elaboration des scénarios et formalisation des pistes d'évolution (juin – septembre 2013)
- Approfondissement des scénarios et élaboration du plan d'actions (octobre – décembre 2013)

Un **rapport intermédiaire** a été produit pour le CIMAP du 17 juillet dernier qui propose un diagnostic de l'éducation prioritaire et identifie des leviers d'amélioration de la politique.



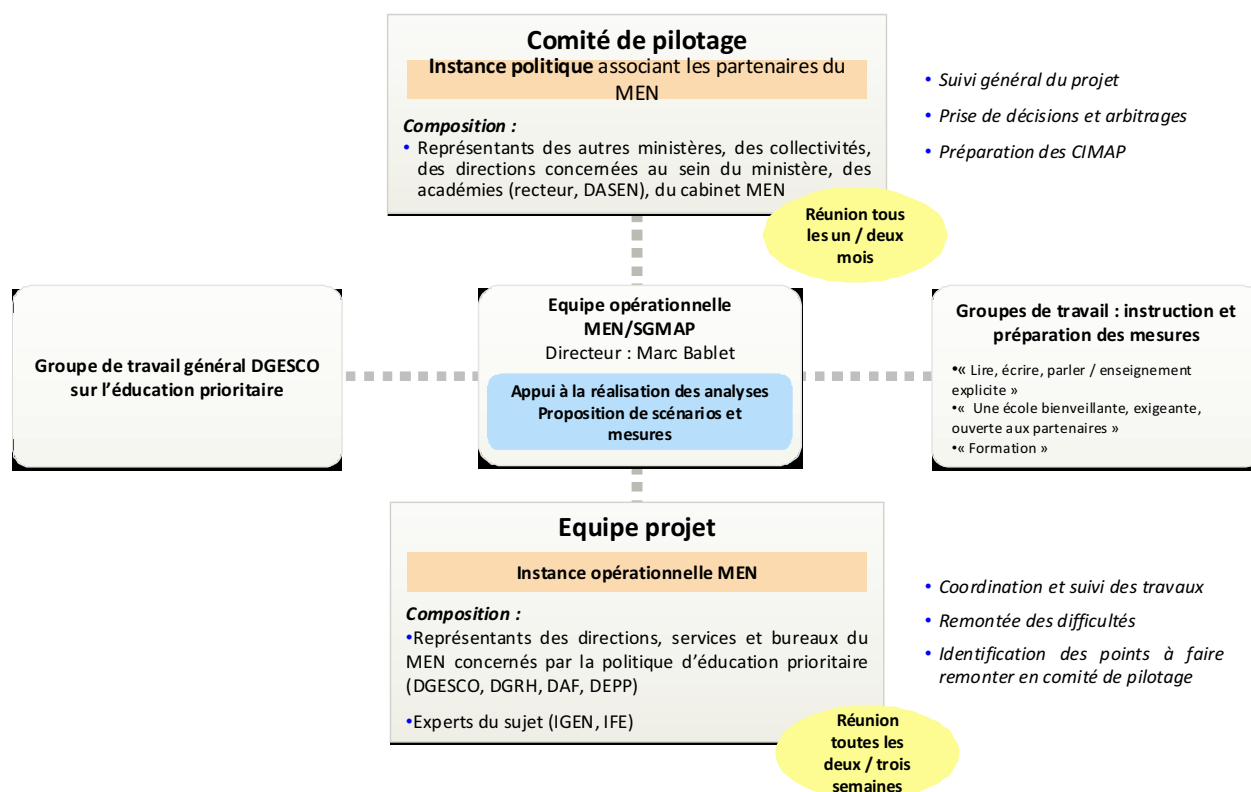
Encadré 1 : calendrier du projet d'évaluation MAP

## 1. Un dispositif de pilotage et de gouvernance impliquant l'ensemble des acteurs concernés par la politique

Le dispositif de pilotage et de gouvernance partenarial a permis d'associer à la validation de chaque étape les différentes parties prenantes institutionnelles au sein du ministère (DGESCO, secrétariat général, inspections générales, académies), mais aussi au-delà (Politique de la Ville, Famille, Budget, collectivités territoriales, associations, etc.).

**Une équipe d'appui à l'évaluation, mixte SGMAP/MEN**, a réalisé les travaux d'analyses, d'entretiens et de consultations pendant la phase de diagnostic et de construction du plan d'actions.

**Une équipe projet « élargie » (réunie en Comité projet)** a permis d'assurer la cohérence des travaux au sein du ministère. Cette instance était composée de représentants des directions, services et bureaux du MEN concernés par la politique d'éducation prioritaire (DGESCO, DAF, DGRH, DEPP), ainsi que d'experts du sujet (IGEN, IGAENR, IFE). Se réunissant à fréquence régulière (toutes les deux à trois semaines environ), le Comité projet était chargé de la coordination et du suivi des travaux, de la remontée des difficultés éventuelles, et de l'identification des points à évoquer en Comité de pilotage. Il a travaillé en lien avec un groupe de travail lancé par le DGESCO dans le cadre de la Refondation de l'école et visant à faire des propositions sur l'éducation prioritaire.



Encadré 2 : Schéma de gouvernance et de pilotage du projet d'évaluation MAP

Enfin, la validation des différentes étapes de l'évaluation a été réalisée au sein du **Comité de pilotage interministériel**. Placée sous l'autorité du directeur de cabinet du ministre de l'Éducation nationale et du directeur de Cabinet de la ministre déléguée à la Réussite éducative, cette instance a eu le souci de conduire une démarche fondée sur l'association de tous les partenaires, notamment des autres ministères concernés (Ministère de la Ville, Ministère de la Famille, Ministère du Budget...), des collectivités territoriales (représentants des régions, des départements et des communes), ainsi que des académies (une rectrice, deux DASEN...). Ce comité s'est réuni environ tous les deux mois.

## **2. Un diagnostic et un plan d'action issus d'une large concertation des personnels de l'éducation prioritaire**

La démarche d'évaluation a été conduite avec le souci d'associer les acteurs de terrain, personnels de l'éducation nationale et partenaires (ex : collectivités, parents, associations, organisations syndicales). De l'élaboration du diagnostic à la finalisation du plan d'action, les personnels ont été parties prenantes de la démarche. Ce sont, à minima, 50 000 personnes qui ont pu être consultées lors de cette consultation<sup>2</sup>.

### ***Phase de diagnostic : dispositif d'écoute terrain***

Le diagnostic a été accompagné de visites en académies et dans des réseaux obtenant de bons résultats, pour identifier les meilleures pratiques ainsi que les difficultés rencontrées et mesurer les marges de manœuvre envisageables.

Aux travaux ont été associées cinq académies pilotes : Lyon, Lille, Aix-Marseille, Créteil, Nancy-Metz, au sein desquelles ont été menés des ateliers de travail avec différentes catégories de personnel (corps d'inspection, personnels de direction, directeurs d'écoles, enseignants, personnels vie scolaire, etc.). Des visites dans des réseaux d'autres académies ont été menées afin de constituer un panel d'établissements variés.

Les nombreuses visites ont permis d'affiner le diagnostic et ont joué un rôle essentiel dans la définition des pistes d'évolution de l'éducation prioritaire.

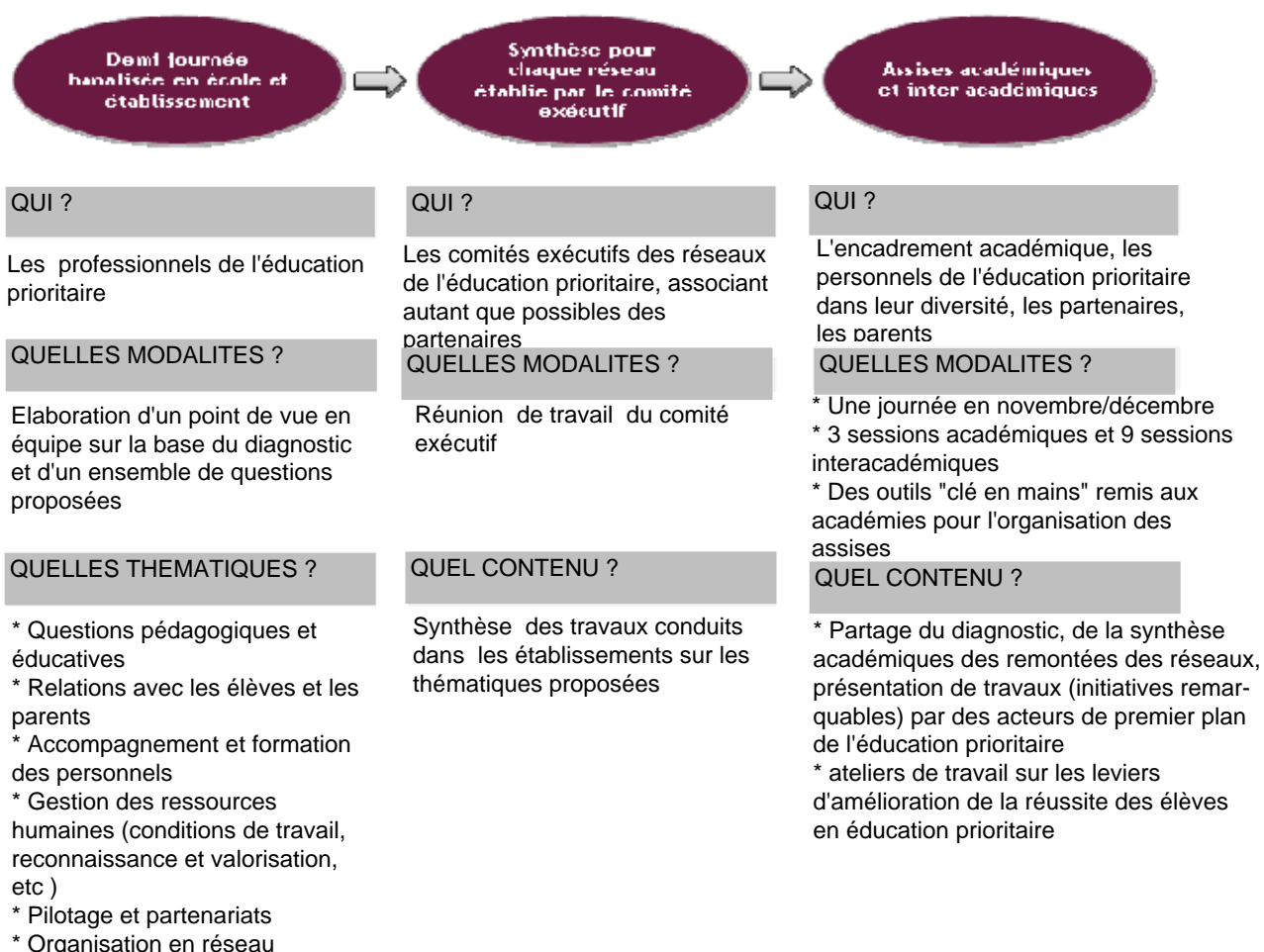
### ***Phase d'approfondissement des scénarios et d'élaboration des plans d'action : large concertation des personnels***

Après la publication du rapport de diagnostic, une large démarche de consultation des personnels a été entreprise, en deux temps :

---

<sup>2</sup> Environ 1080 réseaux en éducation prioritaire, et 100 personnes par réseaux.

- **Un premier temps de concertation a été organisé dans les réseaux, en consacrant une demi-journée banalisée à la concertation**, au cours du mois d'octobre 2013. Réunis au sein de chacun de leurs réseaux, les professionnels de l'éducation prioritaire ont contribué à alimenter le plan d'action en réagissant au diagnostic de juillet et en élaborant des propositions sur 6 thématiques pré-identifiées. Les contributions issues des demi-journées de concertation ont donné lieu à une synthèse par les comités exécutifs de réseau, puis à une consolidation académique.
- **Un deuxième temps de concertation a été mené au travers des Assises de l'éducation prioritaire.** Ont été organisées 3 sessions académiques (Créteil, Versailles et Lille) et 9 sessions inter académiques (y compris en outre-mer). Ces événements ont permis une large consultation et une mobilisation de tous les acteurs de l'éducation prioritaire (chefs d'établissement, professeurs, inspecteurs, associatifs, parents d'élèves, partenaires issus d'autres services de l'Etat, collectivités, etc.). Elles ont donné lieu à des synthèses académiques ou inter académiques et à une synthèse nationale.



Encadré 3 : Descriptif du dispositif de concertation à l'automne 2014



Ces concertations, qui ont suscité une large mobilisation tant dans le premier que dans le second degré, ont montré l'importance des attentes portant sur l'éducation prioritaire. En complément de cette démarche, la DGESCO a animé un groupe de travail avec les organisations syndicales pour les associer au mieux à la réflexion en recueillant leurs analyses et leurs propositions.

Il convient, enfin, de souligner que tout au long de la démarche, les travaux ont été enrichis par les apports de la recherche, ainsi que par les comparaisons internationales (analyse des politiques conduites dans les autres pays pour s'inspirer des pratiques les plus efficaces, potentiellement transposables en France).



## II. Synthèse du diagnostic publié en juillet

Le rapport de diagnostic peut être téléchargé à l'adresse :

<http://www.educationprioritaire.education.fr/les-assises-de-leducation-prioritaire.html> ou

<http://www.modernisation.gouv.fr/le-sgmap>

### 1. Une politique dont la pertinence est confirmée, mais dont le périmètre des bénéficiaires et les objectifs opérationnels sont à préciser

#### 1.1. Une politique justifiée par l'impact d'une concentration des difficultés socio-économiques sur la réussite scolaire

La politique d'éducation prioritaire, initiée en 1981, a pour but de corriger les effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire dans les écoles et établissements qui concentrent les élèves issus des familles qui connaissent les plus grandes difficultés socio-économiques. L'existence d'une politique spécifique d'éducation prioritaire est justifiée par l'impact négatif de la concentration des difficultés sociales sur la réussite scolaire des élèves. Il faut rappeler que les élèves issus des milieux socialement défavorisés ont, comme le montre la recherche, moins de chance de réussir que des élèves plus favorisés. Ce constat est malheureusement encore plus vrai en France qu'ailleurs, comme l'a à nouveau mis en évidence la dernière étude PISA qui montre que le déterminisme social reste encore très fort dans notre pays.

Les établissements d'éducation prioritaire, où la proportion d'élèves défavorisés est bien plus importante qu'ailleurs, font donc face à une concentration de difficultés scolaires bien plus importantes que les autres. Les élèves de l'éducation prioritaire subissent également ce que l'on appelle la « double peine », à savoir le fait d'être issus d'un milieu social défavorisé (difficultés socio-économiques, de logement, faible accès aux ressources culturelles, absence d'affinités des familles avec le milieu scolaire et les codes de l'école,..) conjugué au fait d'être accompagnés par des équipes enseignantes et éducatives dans l'ensemble plus jeunes et moins formées, marquées par un turn-over important du fait de la faible attractivité des établissements et écoles situés dans des quartiers eux-mêmes peu attractifs. Au-delà d'un simple surcroît de moyens apparaît bien la nécessité d'une politique spécifique pour les établissements et écoles de l'éducation prioritaire.

#### 1.2. Un périmètre des bénéficiaires cohérent en partie seulement avec la difficulté socio-économique constatée

La politique d'éducation prioritaire concerne aujourd'hui 18% des écoliers, 20 % des collégiens et 2 % des lycéens, soit plus de 2 fois plus d'élèves qu'il y a 30 ans. Les bénéficiaires de cette politique sont actuellement les élèves scolarisés dans les

établissements labellisés ECLAIR (Ecoles Collèges et Lycées pour l'Ambition l'Innovation et la Réussite) pour les établissements les plus difficiles socialement ou RRS (Réseaux de Réussite Scolaire) pour les autres.

Le périmètre de l'éducation prioritaire semble aujourd'hui trop important pour permettre un pilotage réellement efficace de la politique. Dans bien des endroits, le pilotage s'est concentré sur les ECLAIR, délaissant les RRS.

Si la liste des ECLAIR est pour l'essentiel cohérente avec la difficulté sociale des établissements, la liste des RRS l'est beaucoup moins. L'analyse de la situation socio-économique des établissements RRS montre, qu'à périmètre constant, ce sont presque 40 % d'établissements et d'écoles qui devraient sortir pour laisser la place à certains autres réseaux plus défavorisés.

La méthode de choix des bénéficiaires semble aujourd'hui encore pertinente : l'identification des bénéficiaires en fonction de la composition sociale des établissements et non des territoires d'implantation permet d'être plus précis et plus juste. En revanche, le constat est que cette carte s'est figée dans le temps, en l'absence de modalités de révision régulières clairement posées, et qu'elle a eu tendance à s'étendre progressivement. Toutefois, s'il est relativement facile d'identifier les collèges concernés au moyen des données disponibles, ce n'est pas vrai des écoles pour lesquelles il faudrait se doter de données adaptées.

### *1.3. Un objectif stratégique constant mais des objectifs opérationnels variables dans le temps et incomplets*

Dès 1981, la politique d'éducation prioritaire vise à réduire les écarts de réussite scolaire observés entre les territoires de l'éducation prioritaire et les autres. Cet objectif est resté constant, et est relativement bien connu des personnels de l'éducation prioritaire.

En revanche, les objectifs opérationnels ont varié au fil des circulaires relatives à l'éducation prioritaire. Ainsi, l'éducation prioritaire s'est-elle progressivement vue assigner des objectifs opérationnels très divers tant en ce qui concerne les élèves que leurs familles (objectifs sociaux, de santé, culturels, éducatifs, pédagogiques, d'orientation, d'insertion professionnelle...) sans que ceux-ci aient été vraiment formalisés par des textes ou dispositifs, ni toujours suivis dans leur mise en œuvre, ni articulés entre eux, ni véritablement évalués quant à leurs résultats. Les exemples d'autres pays montrent que la politique d'EP en France pourrait également s'enrichir d'autres objectifs incontournables pour la réussite scolaire, mais peu développés en France, comme par exemple l'amélioration de l'estime de soi.

## **2. Des résultats difficiles à évaluer et globalement plutôt décevants malgré de nombreuses réussites locales**

### *2.1. Des outils d'évaluation ne permettant pas de conclure précisément sur l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire*

Aucune étude récente n'isole l'effet de l'éducation prioritaire et ne permet donc de conclure précisément sur son efficacité. Les indicateurs disponibles, sur les résultats au diplôme national du brevet notamment, nous renseignent sur des tendances mais peuvent être influencés par d'autres facteurs internes et externes. L'évolution des indicateurs et des périmètres rend également difficile une comparaison dans le temps.

### *2.2. Des écarts de réussite qui stagnent dans le 1<sup>er</sup> degré, et s'aggravent dans le second degré*

Les résultats sont stables dans le premier degré sur les six dernières années en éducation prioritaire avec une baisse tendancielle des retards scolaires comparable à ce qui se produit hors éducation prioritaire. La dernière livraison de PIRLS confirme des résultats stables en lecture au niveau du CM1.

Les résultats sont décevants en revanche dans le second degré : les écarts entre l'éducation prioritaire et le reste du système se sont accrus significativement dans les ECLAIR en français comme en mathématiques s'agissant des compétences de base évaluées sur des échantillons nationaux.

### *2.3. Dans certains réseaux, des réussites remarquables*

Au-delà de ces constats dans l'ensemble décevants au plan global, il faut souligner que quelques réseaux produisent des résultats remarquables. Les cas de réussite étudiés montrent que se combinent des éléments explicatifs relevant de « l'environnement de l'élève » (Un élève en bonne santé, qui se sent en sécurité à l'école, des parents accueillis, écoutés et aidés à comprendre le système éducatif, des partenaires du quartier, de la ville, du conseil général et de la politique de la ville qui concourent à résoudre des difficultés qui risquent d'entraver le bon déroulement de l'acte éducatif et pédagogique) et d'autres relevant de l'école elle-même (chefs d'établissements positifs et bienveillants, un travail d'équipe formalisé qui prend en compte les besoins des professionnels et des élèves, un professeur confiant dans l'éducabilité de ses élèves, exigeant et bienveillant).

## **3. Des moyens actuels alloués de manière dispersée, dont les usages n'ont pas fait la preuve à ce jour de leur efficacité**

La politique actuelle est mise en œuvre à travers plusieurs types de leviers : sur encadrement des élèves (nombre plus faible d'élèves par classe, postes de

coordinations, assistants d'éducation supplémentaires), indemnités supplémentaires pour les personnels travaillant en éducation prioritaire, dispositifs spécifiques (cordées de la réussite, école ouverte..).

Le budget total de la politique (en surcoût) pour le MEN est estimé à 1.1 milliards d'euro. La majorité des moyens est mobilisée sur le sur encadrement (76%), et plus précisément sur le nombre d'élèves par classe.

### *3.1. Les usages actuels des moyens semblent peu efficaces*

Si on écarte la question de l'efficacité des instruments utilisés, la question de l'utilisation des moyens, pour différents usages, pose question.

Les indemnités représentent environ 13% du budget total MEN pour la politique d'éducation prioritaire. Leur faible montant (environ 90 €/par mois) n'est pas considéré comme particulièrement attractif aux yeux des enseignants. Les indemnités sont uniformes sur tous les établissements de l'éducation prioritaire, alors que les difficultés de ces derniers sont hétérogènes, et que certaines académies ont beaucoup plus de mal que d'autres à attirer des enseignants. Leur périmètre d'application ne correspond pas strictement au périmètre de la politique d'éducation prioritaire tel que défini par la DGESCO : certains établissements reçoivent des indemnités ZEP alors qu'ils n'ont pas le label ECLAIR ou RRS.

Les moyens utilisés pour le sur encadrement dits « les moyens devant élèves » sont le fruit de dispositifs successifs et de la politique d'allocation des moyens de chaque académie. Ils sont utilisés, en majorité, pour faire baisser le nombre d'élèves par classe. Si on écarte la question de l'efficacité propre de ce levier, l'analyse des moyens des établissements du 2<sup>nd</sup> degré montre une relative progressivité du nombre d'élèves par classe en fonction de la difficulté (entre 3 à 5 élèves par classe de moins en éducation prioritaire versus hors éducation prioritaire), mais il existe une grande disparité entre académies et départements. A l'école primaire, la progressivité est faible (en ECLAIR comme en RRS, l'écart entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire est d'environ de 2 élèves par classe).

### *3.2. Les dispositifs RAR puis ECLAIR ont permis quelques avancées positives, notamment sur le pilotage*

Les postes de professeurs supplémentaires des RAR, souvent devenus « préfets des études » en ECLAIR ont permis de faire progresser le suivi des élèves, le travail en équipe sur les pratiques pédagogiques et le travail inter degré. Les postes de coordonateurs de réseau et le trinôme de pilotage IEN- IA-IPR – chef d'établissement a contribué à renforcer nettement le pilotage. Les modalités d'affectation des personnels en ECLAIR, qui tranchent avec le traditionnel mouvement au barème, semblent avoir permis de constituer des équipes motivées et plus stables.

### 3.3. Des leviers reconnus efficaces aujourd'hui peu ou non mis en œuvre

L'observation des réseaux qui réussissent et l'analyse des comparaisons internationales montrent que l'amélioration des résultats scolaires est possible du moment où les leviers de la réussite scolaire sont mobilisés. Ils peuvent être regroupés en plusieurs grandes catégories :

- des pratiques et des organisations pédagogiques réputées efficaces pour la réussite des élèves
- des équipes pédagogiques formées et mobilisées
- une école ouverte sur son environnement.

Sur ces 3 grands objectifs, et surtout sur les 2 premiers, la France peine à mettre en œuvre les éléments d'une évolution positive.

La réussite scolaire des élèves dépend au premier chef de l'acte pédagogique et éducatif dispensé en classe. Aujourd'hui, cet acte est souvent peu adapté aux besoins des élèves de l'éducation prioritaire. Ces élèves font face à des difficultés de tous ordres qui ne favorisent pas leur réussite scolaire : ils ne disposent généralement pas des mêmes clés de compréhension des attentes de l'école et de son utilité, ils sont plus souvent exposés à des situations familiales pénalisant leur attention en classe, et cela dans un environnement homogène plus difficile pesant sur l'ambiance scolaire -chômage, grande pauvreté-, avec des problèmes de violence plus fréquents qu'ailleurs. Un enseignement plus explicite et une approche à la fois bienveillante et exigeante par exemple contribueraient à les aider à réussir mais ces axes restent aujourd'hui trop peu développés. La lourdeur des programmes pénalise, plus qu'ailleurs, les élèves d'éducation prioritaire, qui n'acquièrent pas suffisamment des bases solides sur le « lire écrire parler ». La scolarisation des jeunes enfants, doit être encore renforcée. Enfin, sur l'organisation pédagogique, les élèves d'éducation prioritaire souffrent d'un temps effectif d'enseignement moindre, du fait des absences non remplacées des enseignants, alors que ce temps devrait être, à l'inverse, plus long.

La formation continue et l'accompagnement des équipes, essentiels pour pouvoir développer des méthodes pédagogiques adaptées, sont aujourd'hui insuffisants. La stabilité dans le temps d'équipes pluri professionnelles (enseignants, personnels éducatifs, sociaux et de santé, ..) composées de personnes affectées du fait de leur motivation et capacité à travailler dans un environnement plus difficile et exigeant (mais aussi peut-être plus stimulant) qu'ailleurs, condition de la réussite des réseaux et des élèves, est aujourd'hui loin d'être assurée.

Les liens de l'école avec son environnement ont progressé, notamment grâce aux dispositifs partenariaux, mais leur pilotage reste perfectible. Les relations avec les

Synthèse du diagnostic publié en juillet

parents, facteur de réussite très important, doivent encore être renforcées pour les associer davantage à la scolarité de leur enfant, et assurer pour l'élève une cohérence entre l'enseignement dispensé à l'école et le milieu familial.

Ces orientations ne pourront être impulsées et diffusées sans un pilotage national clair, constant dans la durée, et cohérent, ce qui a pu manquer sur les 30 ans d'histoire de la politique d'éducation prioritaire.



### III. Les résultats de la concertation

#### 1. Les demi-journées de concertation au sein des réseaux de l'éducation prioritaire

Les réseaux d'éducation prioritaire se sont concertés à l'occasion de demi-journées banalisées au cours du mois d'octobre 2013. Ces concertations ont permis aux personnels de réagir aux conclusions du rapport diagnostic élaboré en juillet 2013 et de faire remonter à l'échelon national des propositions sur six thématiques. Le climat des demi-journées de concertation a été très largement positif avec une implication forte des personnels dans le partage d'expériences.

Cette partie se propose de détailler les principales remontées des réseaux quant à leurs réactions au rapport diagnostic dans un premier temps, puis quant à leurs propositions concernant les thématiques de réflexion proposées dans un second temps.

##### 1.1. Les réseaux ont réagi de manière contrastée au rapport de diagnostic de l'éducation prioritaire qui leur a été présenté

###### ***Principaux points de convergence entre les réseaux et le rapport de diagnostic***

Il y a eu consensus sur la question des relations avec les parents comme composante nécessaire à la réussite des élèves.

Les réseaux s'accordent pour dire qu'il existe un problème d'instabilité des personnels. Il faut attirer les enseignants pour travailler en éducation prioritaire, car les personnels volontaires s'impliquent davantage, mais aussi les retenir par le biais notamment de formations spécifiques. Dans ce cadre, des moments de concertation pour un travail d'équipe sont indispensables pour une continuité et une cohérence d'actions, de même que l'adhésion des acteurs à la logique de réseau.

Les enseignants approuvent l'idée selon laquelle il faudrait développer une école bienveillante, attentive au bien-être de l'élève et à l'estime qu'il a de lui-même dans les apprentissages.

L'autonomie des équipes sur le territoire de l'éducation prioritaire est nécessaire. Elle est à renforcer, il faut faire davantage confiance aux enseignants.

Ces derniers s'accordent à dire que les instruments d'évaluation des résultats des élèves sont peu efficaces et peu exploitables. Ils ont varié dans le temps et ne permettent pas de mesurer l'évolution des progrès des élèves.

Les réseaux estiment que la France investit moins dans l'éducation prioritaire que les autres pays : les moyens de l'EP sont jugés insuffisants, et le pilotage des ressources humaines est à améliorer.

###### ***Principaux points de désaccord entre les réseaux et le rapport de diagnostic***

Les réseaux contestent l'idée que la baisse du nombre d'élèves par classe, pourrait ne pas être efficace.

Les résultats de la concertation

Ils relèvent que la formation initiale n'est pas abordée dans le rapport, alors qu'elle apparaît aussi importante que la formation continue.

Les acteurs contestent le fait que les moyens accordés à l'Education prioritaire ne produisent pas d'effets et interprètent le rapport comme le signe d'une future réduction des moyens ou a minima d'un non accroissement. La nécessaire reconnaissance du travail des personnels leur semble insuffisamment prise en compte. Il faudrait des incitations significatives pour attirer les personnels en éducation prioritaire.

Les réseaux ne font pas toujours confiance aux indicateurs et autres chiffres car ceux-ci peuvent donner lieu à diverses interprétations.

*1.2. Les réseaux ont formulé des propositions concrètes sur chacune des 6 thématiques*

Les thématiques pédagogiques et éducatives sont celles qui ont le plus mobilisé les acteurs au sein des ateliers de travail. Sont identifiées ci-dessous les propositions les plus citées par les réseaux sur chacune des 6 thématiques.

***Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » dans toutes les matières d'enseignement et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert***

- Travailler l'oral dans des groupes à effectif réduit et utiliser le tutorat.
- Privilégier le décloisonnement et l'interdisciplinarité pour développer la motivation.
- Recourir à une méthodologie commune entre les niveaux d'enseignement.
- Maintenir le lien indispensable entre l'école et les parents sur l'apprentissage de la langue.
- Accueillir des enfants âgés de moins de 3 ans dans le cadre des classes passerelles qui réussissent.
- Encourager le langage au sein de la classe avec une prise de parole organisée et des interactions entre les élèves.
- Bénéficier des apports de personnels spécialisés (enseignants formés pour la prise en compte des dyslexies, la prise en charge des élèves allophones, orthophonistes, psychologues...)
- Travailler des situations proches du vécu pour acquérir le lexique du quotidien et faire découvrir l'extérieur pour enrichir le vocabulaire.
- Travailler autour de la notion d'effort, de persévérance, de curiosité.
- S'appuyer sur le dispositif « plus de maîtres que de classes » pour suivre davantage les élèves dans leur parcours et la progression de leurs apprentissages.
- Développer la curiosité des élèves concernant leur avenir professionnel.

### ***Conforter une école bienveillante et exigeante***

- Porter des appréciations encourageantes pour développer l'estime de soi chez les élèves notamment en valorisant les responsabilités et les savoir-faire extrascolaires.
- Réfléchir aux modalités des évaluations et aux statuts de l'erreur, bâtir des évaluations communes et des évaluations avec une pédagogie différenciée. Bannir la stigmatisation de l'erreur.
- Travailler dans un climat scolaire serein dans une école sans violence, sécurisée, désamorçant les conflits et valorisant le respect entre élèves et avec les adultes.
- Réduire ou préserver les effectifs dans les classes. Individualiser la prise en charge des élèves.
- Assurer le bien-être et l'accompagnement des enseignants.
- Maintenir des exigences et des objectifs élevés, cohérents et explicites.

### ***Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire***

- Ouvrir les établissements aux parents pour les impliquer et faire alliance avec eux : opération portes ouvertes, mallette des parents, tables rondes, projets de classe, présentation d'un métier.
- Prévoir des moments conviviaux avec les parents : cafés des parents, kermesse, sorties culturelles.
- Mettre à disposition un local dans l'établissement pour les rencontres parents-enseignants.
- Communiquer régulièrement avec les parents en mettant en avant les aspects positifs de l'évolution de l'élève.
- Clarifier les documents communiqués aux familles et améliorer les outils de communication : liste d'interprètes disponibles, DVD de présentation du système scolaire, simplification des livrets scolaires, plaquette de présentation des dispositifs.
- Identifier les partenaires locaux et institutionnels et prévoir des temps d'échanges et de concertation pour rencontrer les partenaires extérieurs.
- Simplifier les procédures administratives pour permettre aux partenaires de travailler avec l'école.

### ***Favoriser, renforcer, et mieux organiser le travail en équipe***

- Augmenter le temps de concertation et l'intégrer dans l'emploi du temps.
- Stabiliser les équipes à tous les niveaux, sans empêcher le renouvellement
- Décloisonner les enseignements en mettant en cohérence les approches pédagogiques, disciplinaires et transversales, en continuité et en complémentarité.

Les résultats de la concertation

- Reconnaître l'action des personnels sociaux et de santé.
- Institutionnaliser le travail en réseau.

**Accueillir, accompagner et former les personnels**

- Organiser des formations transversales et inter degré pour décloisonner le primaire et le secondaire.
- Mettre en place des ateliers d'échanges de pratiques pédagogiques.
- Mettre en place des formations pratiques avec des intervenants extérieurs de qualité (chercheurs).
- Améliorer la formation initiale (1<sup>er</sup> D et 2<sup>nd</sup> D), et former aux spécificités de l'éducation prioritaire.
- Avoir du temps pour de l'auto formation avec d'autres partenaires de l'éducation nationale.
- Former les enseignants avant de les nommer en éducation prioritaire ou lors de la rentrée et organiser un stage de prérentrée dans le réseau pour les "nouveaux".
- Accompagner l'enseignant débutant la 1<sup>ère</sup> année par un tuteur et avoir des journées de stage pour adapter sa pédagogie au terrain.
- Mettre en place des co-animations entre nouveaux enseignants et collègues expérimentés.
- Valoriser le travail en EP, le rendre plus attractif.

**Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux**

- Renforcer le pilotage à l'échelle locale. Le pilotage IEN-Principal doit favoriser la stabilité des équipes et la cohérence des projets.
- A l'échelle nationale, un pilotage renforçant la cohérence entre les différentes politiques des ministères est demandée : optimiser, conserver ou amplifier les moyens humains : professeurs supplémentaires, préfets des études, assistants pédagogiques, RASED, dispositif "plus de maîtres que de classes".
- Institutionnaliser et mettre en place un coordonnateur de réseau à temps plein avec des moyens et des missions définies.

1.3. *Les réseaux ont fait également remonter leurs points de questionnement sur chacune des 6 thématiques chantiers de l'éducation prioritaire :*

***Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » dans toutes les matières d'enseignement et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert***

- Doit-on adapter les programmes aux publics de l'éducation prioritaire ? Doit-on alléger les « matières secondaires » pour favoriser le français et les maths ?

Les résultats de la concertation

- Comment faire cohabiter les difficultés des élèves avec la réalisation des programmes sans pour autant que cela ne conduise à une baisse du niveau général ?
- Problème de la mixité dans les classes: à la fois la condition de réussite en EP, et aussi la source de beaucoup de problèmes. Comment créer des conditions qui ne pénalisent pas les très bons élèves ? Quelle place pour la pédagogie différenciée ?
- Comment faire pour que les devoirs à la maison n'augmentent pas les écarts de réussite ?
- Quelle notation en 6ème ? Quelle place pour l'oral dans les évaluations ?

***Conforter une école bienveillante et exigeante***

- Quelle pédagogie de l'évaluation ? Doit-on utiliser des notes chiffrées ou des évaluations par compétences ? Comment noter sans porter un jugement de valeur ?
- Est-ce à l'école et à l'enseignant de s'occuper de l'éducatif ?
- Comment définir la bienveillance et ses limites ? Doit-on laisser place à l'affectif ?
- Comment définir le niveau d'exigence attendu ? Faut-il adapter les enseignements au niveau des élèves en EP ? Doit-on mettre en place une différenciation pédagogique ? Quels effectifs des classes pour rendre une différenciation possible ?

***Mettre en place une école ouverte aux parents et aux partenaires***

- Quelle place donner aux parents ? Qu'attend-on de leur participation ?
- Comment lutter contre le désengagement des parents et les convaincre de venir s'investir dans les établissements ? Comment toucher les parents les plus éloignés du système éducatif ? Comment aider les parents dans l'acte éducatif ? Est-ce le rôle de l'école ?
- Quelle place pour le travail à la maison ?
- Doit-on intégrer des associations qui proposent du soutien scolaire ?
- Faut-il avoir le monde économique pour partenaire ?
- Comment faire évaluer les dispositifs partenariaux ? Quel financement pour ces dispositifs ?

***Favoriser, renforcer, et mieux organiser le travail en équipe***

- Une difficulté existe à travailler en équipe. Comment maintenir sa liberté pédagogique et ne pas se laisser imposer des projets ?
- Le temps alloué pour le travail en équipe doit-il être obligatoire ?
- Où trouver les moyens pour le travail en équipe ?

### ***Accueillir, accompagner et former les personnels***

- Les thèmes de formation ne sont ils pas aujourd'hui trop éloignés du terrain? Doit-on alors adapter les concours 1er et 2nd degrés à la réalité du métier ?
- Les temps de concertation et de formation doivent ils être pris sur le temps personnel de l'enseignant ou le temps d'enseignement dû aux élèves ?
- Comment animer ces formations ? Comment préparer les enseignants à leur rôle de formateurs?

### ***Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux***

L'ouverture des comités de réseau et de pilotage aux partenaires et collectivités locales fait débat, appelant un positionnement nuancé sur la nécessité de lier la politique éducative aux politiques de la ville. Concernant l'évaluation, la nature et la finalité des indicateurs posent question : quelle évaluation ? Quelle exploitation des résultats (nationale, académique, locale) ?

## **2. Les assises académiques et interacadémiques de l'éducation prioritaire**

Les 3 sessions académiques et les 9 sessions interacadémiques, qui se sont déroulées au cours du mois de novembre et au début du mois de décembre, ont permis de mesurer la forte mobilisation des personnels autour du sujet de l'éducation prioritaire. Ces assises ont permis, par ailleurs, de recueillir un riche ensemble de propositions concrètes issues du terrain.

### ***2.1. Un bilan très encourageant quant à la mobilisation des professionnels de l'éducation prioritaire***

Les assises académiques et interacadémiques se sont déroulées dans un bon climat de travail et de réflexion. Elles ont rassemblé environ 3000 participants : enseignants, personnels non enseignants et de direction, inspecteurs, coordonnateurs, partenaires associatifs, représentants des collectivités territoriales, représentants de parents, organisations syndicales. Chacune d'entre elles a suivi un déroulement similaire : tables rondes ou conférences traitant des questions pédagogiques, éducatives et partenariales, suivies ou précédées de travaux en ateliers.

Organisées pour la plupart en interacadémiques, elles ont nécessité un important travail de coordination de l'ensemble des acteurs impliqués. Dans un temps contraint, des journées intéressantes et riches ont été organisées qui ont été appréciées des participants comme en témoignent les évaluations qui ont pu être réalisées. Les ateliers ont abordé des thématiques très proches des questions déjà travaillées lors des demi-journées banalisées et ont permis de les poursuivre et de les approfondir par la présence d'acteurs d'horizons plus diversifiés (diversité inter catégorielle au sein de l'éducation nationale, apport des partenaires).

## 2.2. Un bilan riche quant aux nombreuses propositions concrètes formulées

Les assises ont été l'occasion d'une production importante de propositions concrètes formulées par les professionnels de l'éducation prioritaire, couvrant l'ensemble des thématiques proposées. Ces propositions sont détaillées ci-après pour chacune de ces thématiques de réflexion.

### ***Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert***

L'apprentissage de la langue française, de la langue nécessaire à l'école pour apprendre et penser, apparaît bien comme une priorité pour tous et surtout pour toutes les disciplines. Apprentissage de la langue et apprentissage des savoirs disciplinaires doivent davantage s'articuler : la langue en tant qu'objet d'apprentissage et comme outil pour apprendre, comprendre les savoirs, dire ce qu'on a compris.

*Exemples de propositions concrètes issues des assises :*

- travailler la langue de façon intégrée aux apprentissages disciplinaires, varier les configurations de travail pour aborder le vocabulaire, faciliter la prise de parole, la reformulation, le débat, expliciter un point de vue, dans toutes les disciplines,
- développer les occasions de mise en situation de productions orales comme par exemple les oraux de retours de stages,
- organiser des débats interprétatifs sur les textes, les images, débats « philosophiques » questionnant la vie de l'élève,
- s'inspirer de la didactique des langues vivantes et de la didactique du FLE/FLS/FLSCO : quelles pratiques peut-on transférer ? (surtout pour l'oral). Un enseignant référent FLS/FLSCO dans chaque établissement ou réseau pour observer enseignants et élèves en classe et proposer des analyses et des pistes,
- travailler avec les parents sur cette question du langage : proposer des espaces de parole, s'inspirer de l'opération « ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration ».
- confronter plus souvent les élèves à des situations et problèmes concrets,
- renforcer l'explicitation par les enseignants, au-delà de la tâche, des concepts et des processus d'apprentissage afin que les élèves se les approprient et deviennent autonomes,
- travailler les consignes avec les élèves ainsi que la méthodologie,
- adapter la durée des séances d'enseignement aux besoins de l'élève et aux types de pédagogie (par des cours de 90 minutes par exemple),
- travailler dans des classes à effectif réduit et en demi-groupes,
- organiser la co-animation, le co-enseignement

### ***Conforter une école bienveillante et exigeante***

Les recherches universitaires ont mis en évidence les conséquences négatives d'une estime de soi dégradée. Il ne peut y avoir de bienveillance scolaire sans que l'on veuille à préserver et à valoriser l'estime que les élèves ont d'eux-mêmes, et la confiance qu'ils ont en leurs capacités.

*Exemples de propositions concrètes issues des assises :*

- améliorer la bienveillance dans l'évaluation et dans la communication de leurs résultats,
- généraliser les évaluations formatives qui rendent les élèves partie prenante de leurs évaluations et acteurs de leurs apprentissages,
- définir les critères d'évaluation, ne pas opposer notation chiffrée et évaluation par compétences,
- développer des modes d'évaluation sans notation chiffrée ou inspirée de l'E.P.C.C. (évaluation par contrat de confiance),
- améliorer la continuité de l'évaluation entre le premier et le second degré.
- proposer aux élèves des pratiques artistiques, culturelles, sportives, créatives... pour qu'ils puissent construire aussi au travers de ces activités plus riches et plus variées des compétences qu'il faut valoriser,
- permettre la participation des élèves aux « affaires qui les concernent » : conseils d'élèves dans les classes, conseils de délégués, instances consultatives diverses...
- montrer aux élèves que les ambitions et exigences sont identiques à celles des élèves ne relevant pas de l'éducation prioritaire pour améliorer l'estime de soi,
- mettre en œuvre un suivi personnalisé,
- accroître la mobilisation de l'ensemble des acteurs autour de l'orientation.

### ***Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire***

Si le travail en partenariat apparaît nécessaire pour agir en complémentarité, la difficulté des enseignants est réelle à connaître les différents partenaires (en particulier ceux de la politique de la ville et des collectivités locales) à appréhender des dispositifs complexes et imbriqués (contrat de ville, PEDT, réussite éducative etc..) et à percevoir les objectifs de chacun.

La nécessité de renforcer et de faire évoluer les liens entre familles et école est largement partagée. Une relation bienveillante avec les familles est à développer en lieu et place d'une « désuète déconsidération de leurs défaillances ».

*Exemples de propositions issues des assises :*

- replacer l'action des réseaux dans un cadre plus large en travaillant avec les partenaires locaux et les parents d'élèves en recréant une instance du type « conseil de zone »,



Les résultats de la concertation

- reconnaître le rôle du coordonnateur de réseau notamment dans sa connaissance des partenaires et les informations qu'il peut apporter à l'équipe et renforcer sa fonction de passerelle,
- clarifier les relations avec les partenaires de l'école et surtout mieux connaître l'expertise de chacun.
- permettre à certains personnels qui ont un rôle clef dans la relation aux parents de bénéficier de temps pour pouvoir s'y consacrer (directeurs d'école, professeurs principaux),
- remettre des bulletins en mains propres en insistant sur le positif, valoriser les réussites des élèves devant leurs familles,
- faire de l'orientation un enjeu majeur dans les discussions avec les familles,
- créer des moments de convivialité en s'appuyant sur les savoirs des familles, inviter les familles pour une présentation de productions d'élèves,
- faire de la question de l'accompagnement des devoirs un objet de travail avec les parents

***Favoriser, renforcer, et mieux organiser le travail en équipe***

Un consensus fort apparaît pour que soit trouvée la manière d'instituer ces temps de travail collectif, qu'ils soient mieux structurés, cadrés, accompagnés pour favoriser l'adhésion des personnels qui hésitent à s'engager dans le travail d'équipe et soulager ceux qui donnent de leur temps sans compter. Ces temps doivent permettre d'apprendre ensemble, de créer une culture professionnelle commune au bénéfice de la continuité et de la cohérence de l'enseignement dispensé aux élèves.

*Exemples de propositions concrètes issues des assises :*

- organiser des temps de concertation en inter-degrés autour de problématiques clairement énoncées, sur les pauses méridiennes ou en fin de journée,
- préparer et évaluer ce temps de concertation, qui doit s'appuyer sur un objectif précis,
- organiser le travail collectif sur le thème de l'élaboration d'un projet commun, partagé par tous ainsi que sur la mise en cohérence des projets au sein du réseau (entre écoles, entre les écoles et le collège),
- mettre en place des rencontres inter-cycles et inter-degrés pour assurer continuité, cohérence et progressivité des apprentissages,
- conforter la mise en place de professeurs référents dans le second degré créant du lien et de la cohérence, développer l'échange de services entre enseignants
- créer des espaces, des plateformes collaboratives de rencontres et d'échanges pour travailler sur les pratiques, mutualiser ce qui est innovant et efficace, et garantir le même niveau d'information pour tous,

Les résultats de la concertation

- utiliser ce temps de travail en équipe pour faire des réunions d'équipe disciplinaire pour mieux appréhender la gestion de la classe (co-interventions, co-animations, auto formation, pédagogie différenciée,...).

**Accueillir, accompagner et former les personnels**

*Exemples de propositions concrètes issues des assises :*

- accueillir de manière formelle et organisée les enseignants nouvellement nommés dès la connaissance de leur affectation, en juin si possible
- rencontrer avant la prérentrée les nouveaux personnels pour leur présenter l'établissement, le public scolaire, la sociologie du territoire et les dispositifs,
- désigner des « professeurs référents » et un groupe d'appui (constitué de professeurs volontaires, de CPE, etc..) ayant une certaine ancienneté pour accompagner les nouveaux enseignants tout au long de l'année (sorte de compagnonnage),
- pourvoir les postes avec des enseignants titulaires motivés et engagés (profilage des postes envisagé, avec un engagement fort).
- ne pas envoyer d'enseignant stagiaire en éducation prioritaire
- permettre à des enseignants motivés d'être affectés pour un temps (de 1 à 5 ans) dans un réseau d'éducation prioritaire sans perdre leurs points de mutation et d'ancienneté dans un poste
- développer le rôle des corps d'inspection moins pour inspecter et noter les personnels que pour les accompagner, les conseiller, reconnaître leur engagement et le valoriser.
- préparer les chefs d'établissement à assurer leurs missions en éducation prioritaire (gestion des équipes, gestion des situations de crise, relations avec les parents,..) et les soutenir dans leur tâche en cas de difficulté
- adapter les formations au plus près des attentes du terrain : pertinence des formations d'initiatives locales (ou FIL : demande de formations qui émane des établissements),
- prévoir des formations communes premier degré/second degré en trouvant des solutions adaptées pour le remplacement des personnels en stage,
- dans le cadre de la formation initiale, prévoir une formation filée sur plusieurs années, au fur et à mesure que les problèmes se posent,
- intégrer aux ESPE les compétences de professionnels de terrain,
- renforcer le lien entre théorie et pratique : création d'un « maillon » recherche/terrain,
- développer l'échange de pratiques, la mutualisation, l'échange et le recensement de ressources (pour éviter de tout réinventer à chaque fois). Rendre davantage visibles les canaux d'information
- créer un cahier des charges, des incontournables pour la formation.

Les résultats de la concertation

- souligner l'importance de l'existence d'un CAREP (Centre académique de ressources pour l'éducation prioritaire)

**Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux**

D'une manière générale le pilotage qu'il soit local, académique ou national doit être plus clairement visible et lisible par tous.

*Exemples de propositions concrètes issues des assises pour le pilotage **national** :*

- poser un cadrage plus clair et stable,
- donner les moyens nécessaires,
- mettre en œuvre une synergie entre les différents niveaux de pilotage (en matière d'organisations, outils, projets)
- constituer une base pour fonder les orientations et décisions de pilotage, développer les liens avec la recherche,
- proposer un tableau de bord, pour permettre un suivi et donner des repères
- proposer des indicateurs stables et transparents

*Exemples de propositions concrètes issues des assises pour le pilotage **académique** :*

- assurer l'accompagnement des réseaux,
- mettre en place un dispositif spécifique de gestion des personnels en EP : régulation des personnels qui doivent être reconnus pour leur travail ou aide aux personnels en difficulté,
- développer la cohérence de l'ensemble des dispositifs satellite de l'EP, souvent interministériels par un travail de coordination au niveau des référents académiques,
- réunir dans un comité de pilotage académique toute la diversité des acteurs de l'EP : éducation nationale et collectivités territoriales pour définir les liens fonctionnels entre tous les acteurs,
- organiser de rencontres entre les réseaux pour développer la mutualisation.
- mettre en place un plan de formation adapté

*Exemples de propositions concrètes issues des assises pour le pilotage **local** :*

- y intégrer l'IA-IPR référent du réseau et y associer davantage les directeurs d'école
- veiller à ne pas multiplier les instances de fonctionnement en réseau et à associer tous les types de personnels ; éviter un formalisme excessif afin de susciter l'adhésion des enseignants
- mettre en œuvre de manière effective le conseil école/collège
- travailler sur le partage des « bonnes pratiques », des outils communs et simples pour notamment partager autour des évaluations des élèves

Les résultats de la concertation

- organiser une journée de prérentrée commune au réseau et des stages de réseau

**Géographie prioritaire**

La carte de l'EP doit être arrêtée au niveau national mais faire l'objet de concertations locales. Elle s'appuie sur des indicateurs décrivant le niveau socioéconomique des élèves et de leurs parents. Les indicateurs de réussite scolaire ne doivent pas être pris en compte pour déterminer les entrées et les sorties.

*Exemples de propositions issues des assises :*

- faciliter les entrées et sorties des écoles et EPLE de l'éducation prioritaire par une gestion en souplesse,
- éviter les effets de seuil préjudiciable à la souplesse de la carte,
- garantir l'équité
- développer le travail entre l'état (Éducation Nationale et politique de la ville notamment) et les collectivités territoriales, pour une collaboration multi partenariale de la prise en charge des difficultés,
- simplifier et uniformiser les zonages : des circonscriptions du premier degré, de la sectorisation des élèves (écoles et collèges), des CUCS, des PRE..,
- favoriser la mixité sociale dans les écoles et établissements (utiliser le levier de la sectorisation, revenir sur l'assouplissement de la carte scolaire, créer des filères d'excellence dans les établissements sensibles, améliorer l'habitat,..)
- choisir des indicateurs sociaux faciles d'accès, lisibles et accessibles,
- prendre en compte le pourcentage d'élèves allophones, de familles monoparentales (croisé avec le nombre d'enfants à charge), les taux d'évitement.
- Prendre en compte les relations qui existent entre des écoles et établissements qui n'appartiennent pas nécessairement à la géographie de l'éducation prioritaire mais qui constituent pourtant l'espace du parcours des élèves et que les réseaux pourraient intégrer (en termes de suivi, pilotage, formation)

**Utilisation des moyens disponibles**

La question des moyens reste centrale dans la problématique de l'éducation prioritaire qu'il s'agisse de moyens structurels, humains ou financiers. S'il existe un consensus sur le fait qu'il faut diminuer le nombre d'élèves par classe, il y a débat sur la nécessité ou non de privilégier une autre utilisation de ces moyens. Le face à face pédagogique traditionnel (un enseignant/une classe) semble être un modèle à dépasser en éducation prioritaire.

*Exemples de propositions concrètes issues des assises:*

- diminuer l'effectif par classe ou par division,

Les résultats de la concertation

- affecter des personnels supplémentaires notamment au travers des RASED, du déploiement du dispositif « plus de maîtres que de classes » et de l'accueil des enfants de moins de trois ans,
- accorder une décharge plus importante aux directeurs d'école en éducation prioritaire
- assurer une pérennité des moyens pour mener à bien le projet de réseau
- les moyens doivent permettre de développer un collectif de travail, du temps de concertation intégré dans les obligations réglementaires de service, de l'accompagnement, de la formation, l'intervention de chercheurs, de spécialistes...
- mener à bien des projets artistiques, culturels et sportifs dans le cadre des activités péri-éducatives, faciliter les déplacements des élèves etc.,
- favoriser l'entrée du numérique qui peut permettre à l'élève une accessibilité des moyens d'apprentissage hors temps scolaire, et peut également être un outil pour le lien avec les parents.



## IV. Recommandations

### 1. Maintenir une politique d'éducation prioritaire en complément d'un travail nécessaire sur la mixité sociale

La politique d'éducation prioritaire est l'instrument de la lutte contre l'effet de la concentration des inégalités sociales sur la réussite scolaire. Elle est pertinente, car, comme le montre le diagnostic, les effets négatifs de la concentration, au-delà de l'existence même de la difficulté sociale, sont bien réels. En revanche, parce qu'il est à la fois coûteux et complexe d'améliorer les résultats des élèves une fois que la concentration des inégalités socio-économiques est effective, il paraît indispensable, de mener une politique de mixité sociale pour éviter cette concentration des inégalités.

*Recommandation n°1 : Maintenir le principe d'une éducation prioritaire : une politique spécifique pour les élèves scolarisés dans les réseaux écoles-collège où la concentration des difficultés socio-économiques est la plus forte*

Comme cela a été établi dans le rapport intermédiaire de la présente mission d'évaluation, c'est précisément la concentration de la difficulté qui caractérise le mieux l'éducation prioritaire. Cette concentration nécessite une réponse spécifique, et par conséquent un surcroît de moyens, à plusieurs titres.

En éducation prioritaire, les classes comportent, en moyenne, davantage d'élèves potentiellement en difficulté scolaire que dans le reste du système par le simple fait qu'il y a davantage d'élèves défavorisés : en effet, les élèves de milieux défavorisés, ont, toutes choses égales par ailleurs, moins de chance de réussite scolaire que les autres. Les stratégies efficaces contre les inégalités sociales, doivent donc être davantage développées dans les lieux où la difficulté est plus importante qu'ailleurs. Comme le préconise l'OCDE et la Cour des Comptes, ceci justifie donc le surcroît d'efforts et par conséquent de moyens, en proportion de la difficulté.

Mais cette simple « proportionnalité » de la réponse ne suffit pas: la concentration engendre des contextes et situations d'enseignement qui ne sont pas de même nature que les situations de mixité sociale : les écoles et établissements sont d'autant plus pénalisés qu'ils subissent parfois la concurrence d'autres établissements un peu plus favorisés situés à proximité, les enseignants ne peuvent plus s'appuyer sur l'hétérogénéité normalement présente dans les classes, avec de nombreux élèves en échec et peu d'élèves en réussite, les écoles et établissements sont beaucoup moins attractifs pour les enseignants... Les réseaux d'éducation prioritaire nécessitent bien une politique prioritaire spécifique : en complément de moyens proportionnels à la difficulté sociale, il est nécessaire de traiter spécifiquement les problématiques liées à la concentration notamment s'agissant de l'attractivité pour les personnels et du climat scolaire.





## Recommandations

La mixité sociale est désormais un objectif promu par la loi de refondation ; l'article L111.1 du code de l'éducation dit clairement que le système éducatif « *contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement.* »

La réduction des écarts constitue l'objectif principal et commun des politiques dérogatoires que sont l'éducation prioritaire et la politique de la Ville. Tandis que la politique d'éducation prioritaire vise à réduire les écarts de maîtrise des compétences (ainsi que cela est inscrit dans la loi de refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013), la politique de la Ville vise à réduire les inégalités sociales et les écarts de développement entre les territoires.

La politique éducative et la politique de la Ville portent ainsi un objectif commun de renforcement de la mixité sociale. Chaque politique agit avec ses outils propres. La politique de la Ville tend à maintenir et renforcer la mixité à travers un travail sur l'urbanisme, le logement, les mesures d'incitation fiscale. Les collectivités territoriales disposent de la sectorisation, des choix d'implantation d'établissements et de leurs possibles démolitions. La politique de l'internat peut contribuer également à la mixité des publics des établissements. L'éducation nationale a la responsabilité de l'encadrement des dérogations à ces dispositions. La loi de refondation de l'Ecole précise également que « lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains », afin de limiter les dérogations scolaires.

Il est en revanche un dispositif qui a été testé en France en 2008 qui n'a pas donné les résultats escomptés et qu'il ne convient pas de retenter c'est le dispositif du « busing » qui consiste à déplacer des élèves défavorisés vers des quartiers plus favorisés, car outre son caractère stigmatisant en milieu urbain, sa mise en œuvre expérimentale en 2008 a permis de voir que les résultats scolaires n'en étaient pas améliorés.

## **2. Maintenir les principes actuels de choix des établissements bénéficiaires mais rendre la carte de l'éducation prioritaire progressivement plus juste et évolutive**

*Recommandation n°3 : Maintenir le principe de choix des bénéficiaires par choix des établissements (versus choix d'un zonage ou identification par élève)*

La définition du périmètre de bénéficiaires de la politique d'éducation prioritaire a oscillé entre une démarche reposant sur un choix de zones et une démarche reposant sur un choix d'établissements (via, notamment, une logique de réseau permettant d'associer écoles, collèges et le cas échéant lycées). Depuis la fin des années 1990, c'est l'approche « par établissement » qui a été dominante, après 1981 où la logique fut une logique de zone et

## Recommandations

1990 où l'adéquation des zones d'éducation prioritaires aux quartiers en développement social de quartier (DSQ) reposait encore sur ce principe d'un zonage.

Un modèle à l'élève consisterait à distribuer les moyens en prenant strictement en compte la répartition exacte des élèves dans les écoles et collèges, chaque élève apportant une certaine quantité de moyens en fonction de ses caractéristiques sociales : un élève favorisé apporterait moins de moyens qu'un élève de classes moyennes qui lui-même en apporterait moins qu'un élève défavorisé. Nous avons écarté ce schéma car il faudrait pour le mettre en œuvre disposer de données dont la fiabilité soit indiscutable, ce qui nécessiterait préalablement de construire un système d'information qui dépende moins du déclaratif, ce qui peut présenter des difficultés vis-à-vis des règles de confidentialité de certaines informations.

Les logiques de zonages qui président aujourd'hui à la politique de la ville avec les zones urbaines sensibles ont été mises en œuvre à l'origine des ZEP. Elles ont montré leurs limites du fait que dès lors qu'on a déterminé un périmètre on retient ce qui est dedans et non ce qui est dehors. Ainsi un collège qui est en bordure extérieure d'un quartier aux difficultés sociales avérées ne serait-il pas pris en compte alors même qu'il scolariserait des élèves issus du quartier voisin.

L'équipe d'évaluation a estimé que la difficulté sociale pouvait être plus précisément prise en compte par une méthode reposant sur le choix des établissements et des écoles (au moyen des caractéristiques des élèves des établissements, de la population du quartier d'implantation des écoles et des flux entre écoles et collèges).

*Recommandation n°4 : Maintenir le choix des bénéficiaires en fonction de la difficulté socio-économique mais croiser les indicateurs et être davantage transparent*

L'analyse de la carte actuelle de l'éducation prioritaire montre que les critères qui ont fondé historiquement le choix des établissements ont été multiples, divers selon les territoires, et probablement complétés par des considérations autres que strictement socio-économiques et scolaires. Ce résultat est peu surprenant lorsqu'on sait que la géographie de l'éducation prioritaire résulte d'un empilement de labels, dont les critères furent choisis parfois par une seule entité (l'administration centrale) ou parfois laissés à l'autonomie des recteurs. Une liste nationale a présidé aux choix pour les établissements les plus difficiles (RAR, ECLAIR) alors que les établissements du « 2<sup>ème</sup> cercle » (RRS) étaient le fruit d'une décision académique. Une telle articulation a généré des divergences non négligeables dans les politiques locales : chaque direction académique a établi ses critères pour définir le périmètre de ses RRS. Une grande diversité de méthodes, basée tant sur des données statistiques de l'INSEE que sur des données produites à partir des données des établissements, marque la géographie actuelle de l'éducation prioritaire.

## Recommandations

En pratique, la révision de la carte à la baisse a été minime. A l'inverse, la géographie de l'éducation prioritaire a connu une inflation très importante (en particulier en 1990 et en 1998). La politique menée n'a jamais intégré les modalités de déclassement d'un établissement ne répondant plus aux critères affichés. La carte actuelle apparaît inadaptée pour certains établissements ou réseaux : si elle reste dans l'ensemble pertinente en ce qui concerne les établissements les plus difficiles, ce n'est pas le cas pour les établissements affichant des données plus favorables que la moyenne du système éducatif.

En conséquence de ces observations, l'équipe d'appui recommande donc les actions suivantes :

- Maintenir le choix des bénéficiaires en fonction de leur situation socio-économique mais préciser les indicateurs choisis. Identifier les bénéficiaires en fonction de leur difficulté scolaire serait un choix incohérent avec l'objectif stratégique de la politique d'éducation prioritaire. L'objectif est bien de lutter contre les inégalités sociales qui ont un effet négatif sur la réussite scolaire. Plus concrètement : une école qui réussit à améliorer les résultats d'élèves très défavorisés doit être maintenue dans l'éducation prioritaire, car chaque cohorte d'élèves arrivants présente potentiellement les mêmes difficultés. En revanche, il ne faut prendre en compte que les indicateurs socio-économiques effectivement corrélés avec la réussite scolaire. Cela peut amener un écart de perception d'un même quartier avec la politique de la ville qui ne prend en compte que le critère de revenu des ménages qui est moins bien corrélé à la réussite scolaire que les critères des PCS ou des boursiers.
- Procéder à une harmonisation et objectivation de ces critères de choix des bénéficiaires, par souci d'équité entre les académies et les établissements et de cohérence de la politique. Plus concrètement, dans le cadre du projet d'évaluation MAP de la politique d'éducation prioritaire a été produit conjointement par la DEPP et l'équipe projet un indice synthétique de difficulté sociale pour le 2nd degré. Cet indice a été construit sur la base des données disponibles au sein du ministère et permettant de caractériser la population accueillie dans les collèges. Il est basé sur quatre critères qui apparaissent comme les plus fortement corrélés à la réussite scolaire, cette dernière étant mesurée par la note moyenne aux épreuves écrites du DNB. Ces quatre critères sont : le taux de PCS défavorisées, le taux de boursiers, le taux d'élèves résidant en ZUS et le taux de retard à l'entrée en sixième. Cet indice permet de classer les collèges sur une échelle de la difficulté sociale et sert de base objective à l'identification des bénéficiaires.

Cependant, cette première identification devrait être complétée par la connaissance du contexte local ; en effet, une méthode basée strictement sur l'indice se heurte à l'imparfaite fiabilité des données disponibles. Le national proposant une première liste d'établissements

## Recommandations

aux recteurs basée sur l'indice, pour discussion et modification par ces derniers en fonction de leur connaissance des réseaux et des contextes locaux.

Pour les écoles, le rattachement automatique au collège devrait être évité, mais le manque de données rend plus délicate une méthodologie similaire à celle du 2<sup>nd</sup> degré décrite plus haut. Le premier critère de choix des écoles est la part d'élèves que l'école adresse au collège. Il s'agit que cette part soit suffisante pour que le travail en réseau ait du sens. Il est proposé en complément un second critère reposant sur des indicateurs qui pourront être mis à la disposition des académies, selon deux pistes : la description du contexte social et scolaire à l'aide des données relatives aux PCS des entrants en sixième rapportés à l'école d'origine, et la récupération de données socio économiques de l'INSEE sur le quartier (l'IRIS paraît le meilleur niveau de découpage possible) où l'école a son adresse.

*Recommandation n°5 : Différencier l'intervention en fonction de l'intensité des difficultés et engager une réflexion sur la question des lycées*

Les travaux d'évaluation ont établi le constat que les moyens sont répartis sur un périmètre large mais que certains établissements en situations difficiles sont peu pris en compte. Par ailleurs, il existe peu de différenciation entre les établissements les plus difficiles aux vus des critères retenus et certains établissements relativement favorisés. Ainsi, il est proposé de renforcer l'action publique dans les territoires affichant les plus fortes concentrations de difficultés :

- Les établissements et écoles dont les populations sont les plus en difficulté sur le plan socio économique (identifiés à l'aide de l'indice social évoqué dans la recommandation précédente, regroupés sous l'étiquette « Réseaux d'éducation prioritaire + » ou REP+) seraient encouragés à entrer dans une démarche d'adhésion à un « référentiel » de pratiques pédagogiques favorisant la réussite des élèves (ce point sera détaillé ci-après). Ces établissements bénéficieraient de ressources supplémentaires, d'un accompagnement et de moyens significatifs pour le temps de travail collectif, la formation, l'accompagnement et des mesures RH spécifiques en termes d'affectation. Pour garantir la pérennité des projets pédagogiques, une contractualisation avec ces établissements REP+ fournirait aux équipes une visibilité pluriannuelle sur leurs moyens.
- Les autres réseaux de l'éducation prioritaire (REP) bénéficieraient de moyens ajustés en fonction des niveaux de difficulté : tout le périmètre de l'éducation prioritaire continuerait de bénéficier en priorité des moyens nouveaux : « plus de maîtres que de classes », scolarisation des moins de trois ans, accompagnement et formation, etc.

Le périmètre REP+ regrouperait environ 350 établissements, tandis que le périmètre REP porterait sur un périmètre largement supérieur.

## Recommandations

La politique d'éducation prioritaire est une politique préventive qui doit être réservée au socle commun. C'est une politique de réseau local qui regroupe écoles et collège. Les lycées dont l'aire de recrutement est le plus souvent beaucoup plus large, notamment les lycées professionnels, relèvent d'une autre politique. En outre la logique de Bac – 3 à Bac + 3 doit organiser leur place dans le système désormais et les bassins de formation répondent mieux aux besoins de synergies des lycées que les réseaux locaux repliés sur un quartier. C'est par le travail en bassin que les lycées peuvent renforcer leurs liens avec le monde professionnel et avec le post-baccalauréat.

La question des lycées doit donner lieu à une réflexion plus approfondie quant à leur lien avec la politique de l'éducation prioritaire : en effet leurs aires de recrutement ne sont pas de même étendue que celle du collège. Aussi on ne peut envisager, pour la plupart des lycées, un projet de même nature que celui du réseau école collège dans le cadre d'une politique fortement liée à l'environnement proche. Cela ne signifie pas pour autant que certains lycées ne doivent pas rester prioritaires par rapport à d'autres selon une logique de progressivité en fonction des publics accueillis. Cela n'empêche pas que la première visée pour les lycées généraux et technologiques doit être prioritairement celle de la mixité sociale.

*Recommandation n°6 : Revoir, à fréquence régulière, et sur ces indicateurs objectifs et transparents, la géographie de l'éducation prioritaire*

Au-delà d'une méthodologie plus cohérente et transparente de choix des bénéficiaires, seule une révision effective à fréquence régulière permettra d'empêcher une extension du périmètre des bénéficiaires et une géographie devenant moins « juste » au fil des années. Il est donc préconisé

- Une révision de la carte tous les 4 ans environ, sur la base de critères objectifs et communiqués de façon transparente, Une durée de 4 ans permet de prendre en compte les éventuelles évolutions de la composition socio-économique des établissements. Une fréquence plus courte ne serait pas plus pertinente, et aurait l'inconvénient d'exercer une pression trop forte sur les établissements.
- Un dialogue et un accompagnement renforcés au niveau académique pour les sorties et les entrées

Les éventuelles « sorties » de la carte doivent être anticipées et explicitées, dans le cadre du dialogue de contractualisation et de l'accompagnement par les corps d'inspection. Par ailleurs, l'impact d'une sortie de la carte de l'éducation prioritaire doit être relativisée, notamment par l'existence du mécanisme de progressivité dans l'allocation des moyens (explicité ci-après) : une sortie de la carte de l'éducation prioritaire ne signifierait en aucun cas une suppression ni une diminution brutale de l'ensemble des moyens. Au titre de la progressivité, la dotation horaire globale devra prendre en compte le niveau de difficulté du réseau, qu'il soit ou non dans la carte de

Recommandations

l'éducation prioritaire. Concernant les moyens spécifiques relevant de l'éducation prioritaire, la « sortie » doit se faire de manière progressive afin d'assurer une période de transition : diminution progressive de l'accompagnement et de la formation, sortie « en sifflet » du régime indemnitaire sur une période donnée afin de ne pas mettre en difficulté les personnels.

- Afficher de manière transparente la méthodologie de choix des établissements. La publication des critères de choix semble en effet une condition nécessaire pour une révision effective de la carte. Cette transparence permettrait également de limiter l'influence de critères autres que la situation socioéconomique des établissements. Le pré-requis de cette transparence est une méthodologie la moins contestable possible, fondée sur les indicateurs objectifs et fiables dont on a parlé. En revanche, la publication large du classement des établissements n'est pas recommandée, afin d'éviter autant que possible des effets de stigmatisation.

**3. Revoir l'allocation des moyens pour une plus grande prise en compte de la difficulté sociale et pour une plus grande progressivité, au sein et en dehors de l'éducation prioritaire**

La méthode d'allocation des moyens aux établissements doit s'analyser en fonction des différents échelons :

**Au niveau national**, l'administration centrale alloue les moyens aux académies selon une clé de répartition multicritères (Ruralité, effectifs d'élèves, offre d'enseignement, difficulté sociale...). Cette clé est différente selon le 1er et le 2nd degré. Dans le second degré, la prise en compte de la situation socioéconomique se fait seulement à travers le nombre d'établissements classés en éducation prioritaire : soit un établissement est en EP soit il ne l'est pas. Dans le premier degré, la clé de répartition intègre un critère social : les établissements sont classés en 3 niveaux de difficulté sociale.

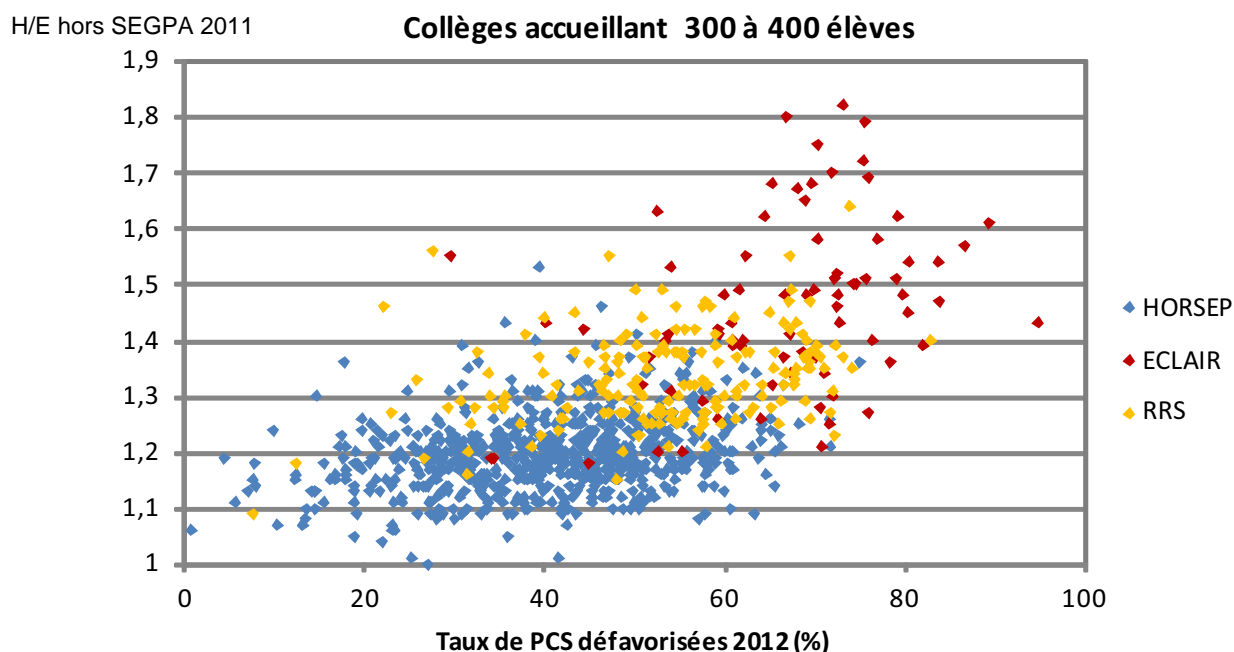
**Puis, aux niveaux académique et départemental**, les recteurs, puis les départements allouent les moyens aux établissements selon leurs propres clés de répartition. Au final, sur le territoire, il n'y a donc pas de méthode unique de répartition des moyens aux établissements, ni d'approche unique de prise en compte de la difficulté sociale.

**Quelles sont les conséquences de ces pratiques sur les dotations des établissements ?**

- L'analyse factuelle des dotations horaires en fonction de la difficulté sociale montre, toutes choses (taille, structure etc..) égales par ailleurs, une relative progressivité des moyens en fonction de la difficulté des établissements même si des incohérences persistent comme on peut le voir sur le graphique ci-dessous qui montre qu'à quantité de PCS défavorisées égales dans des établissements de tailles identiques, le H/E varie beaucoup selon les académies même s'agissant d'établissements ECLAIR.

## Recommandations

Figure 2 : Ratio heures/élèves en fonction du taux de PCS défavorisées. Source DEPP



- Actuellement on constate dans les écoles : 22.1 élèves par classe en ECLAIR, 22.3 en RRS et 23.8 hors EP. Dans les collèges 20.4 en ECLAIR, 21.5 en RRS et 24.7 hors EP. En revanche, certains départements sont plus progressifs que les autres.
- Si il y a bien une relative progressivité, la prise en compte de la difficulté dans le système d'allocation est relativement modérée, comme la cour des comptes et l'OCDE ont pu le constater. En conséquence, les écarts de moyens entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire sont relativement faibles, surtout dans le premier degré notamment du fait que l'école rurale française a un coût important lié à la dispersion des moyens. Ce dernier point est d'autant plus préoccupant que la France a jusqu'ici sous investi sur le primaire si l'on en croit les comparaisons internationales. Cela s'explique en partie par la formule d'allocation des moyens : le critère de la difficulté sociale ne pèse pas suffisamment par rapport à d'autres critères de répartition (offre d'enseignement, ruralité, etc.).

*Recommandation n°7 : Prendre en compte de façon plus importante la difficulté socio-économique dans la méthodologie d'allocation des moyens : « donner plus à ceux qui ont le moins »*

Pour aller dans le sens des recommandations de la Cour des Comptes et de l'OCDE, il est préconisé d'accorder davantage de poids au critère de la difficulté sociale dans l'allocation des moyens, notamment dans le premier degré, au sein de l'éducation prioritaire et en dehors. Ce

## Recommandations

surcroît de moyens en direction des élèves moins favorisés, à condition d'être des moyens efficacement pilotés, semble un investissement indispensable pour améliorer la réussite globale du système éducatif français. Les comparaisons internationales montrent que la France investit relativement peu dans l'éducation des élèves défavorisés, et elles montrent aussi que c'est le pays où les élèves les plus défavorisés sont ceux qui ont les résultats les plus faibles.

Il faut noter que cela pose un besoin d'arbitrage politique délicat : en augmentant la prise en compte de la difficulté, il faut diminuer le poids d'autres facteurs intervenant actuellement dans l'allocation des moyens (offre d'enseignement notamment en lycée et traitement de la ruralité). Dans un contexte de budget contraint, cela impose par ailleurs une décision de baisse des moyens sur des établissements plus favorisés. On voit bien que le système d'allocation des moyens qui reposerait uniquement sur les données sociales risquerait d'entrer en contradiction avec l'obligation de service public en milieu rural, montagnard ou ultra marin. Aussi les équilibres nouveaux ne pourront-ils se trouver que progressivement.

#### **4. Réaffirmer l'objectif stratégique de l'éducation prioritaire et placer la pédagogie et l'éducatif au cœur des objectifs opérationnels**

*Recommandation n°8 : Réaffirmer et préciser l'objectif stratégique de réduction des écarts de réussite scolaire*

L'objectif de réduction des écarts de réussite scolaire est à l'origine de la politique d'éducation prioritaire. Aujourd'hui, cet objectif historique de réduction des écarts de réussite scolaire est réaffirmé comme l'objectif stratégique de la refondation de l'éducation prioritaire par la loi de la Refondation du 8 juillet 2013.

En complément de l'objectif historique, la loi de la refondation a ajouté un objectif quantitatif visant à réduire à moins de 10 % en fin de CM2 les écarts de maîtrise des compétences entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres.

Cet objectif est clair, et est ambitieux sans être inatteignable dans la mesure où les écarts actuels sont, pour les réseaux les plus en difficulté sociale (ECLAIR, ex RAR) de 19,5% en Français et de 26 % en mathématiques. Il est mesurable, car il repose sur des indicateurs existants (les enquêtes sur la maîtrise des compétences de base en fin de CM2 et de troisième). En revanche, la temporalité est absente de cet objectif : il est préconisé, pour le pilotage et la communication, d'y ajouter une durée : 5 ans paraît un objectif ambitieux, sans être déraisonnable.



## Recommandations

*Recommandation n°9 : Repréciser les objectifs opérationnels et mettre la pédagogie et l'éducatif au cœur de la refondation de l'éducation prioritaire*

Depuis 1981, des objectifs opérationnels (pédagogique, éducatif) ont été proposés au fil des textes relatifs à l'éducation prioritaire. Ils ont été divers, sans être véritablement maintenus, formalisés, ni suivis dans leur mise en œuvre.

Or, si les travaux de recherche sont aujourd'hui unanimes sur quelques grands principes d'action efficaces pour améliorer les résultats des élèves, les études sur les pratiques pédagogiques et éducatives françaises montrent que certains de ces grands principes sont insuffisamment appliqués (bienveillance, enseignement des compétences que l'école requiert, explicitation des consignes etc). Afin de guider les acteurs de l'éducation prioritaire à atteindre l'objectif de réduction des écarts de réussite, il est préconisé de repréciser en tant qu'objectifs opérationnels, ces grands principes d'actions reconnus comme efficaces. La pédagogie et l'éducatif doivent être au cœur de ces objectifs.

Le travail conduit au sein des groupes de travail pilotés par la DGESCO et l'inspection générale, l'analyse de la recherche, et la synthèse des assises ont permis d'identifier une liste d'objectifs opérationnels possibles.

L'équipe d'évaluation préconise la mise en place d'une priorité donnée à l'objectif « *Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" dans toutes les matières d'enseignement* ». Le but est de faire effectuer par les élèves un vrai travail sur l'oral et l'écrit, et d'entraîner la graphie et les automatismes qui libèrent de l'espace en mémoire de travail. Cela implique d'accompagner les enseignants dans la définition de gestes robustes permettant de travailler ces compétences tout en maîtrisant les autres dimensions du cours (tenue de classe, respect des programmes), et augmenter la souplesse dans l'organisation pédagogique pour permettre la constitution de groupes restreints ou la mise en place de co interventions pour faciliter la verbalisation par les élèves.

Il paraît souhaitable d'établir également un objectif d'un « *enseignement plus explicite des compétences que l'école requiert mais n'enseigne pas toujours* » comme priorité dont le but serait de davantage expliciter ce qui est attendu de l'élève et le sens du travail à réaliser, et ainsi d'assurer une meilleure compréhension et mémorisation des enseignements. Pour cela il faudrait former les enseignants et mettre à leur disposition des ressources en ligne.

Il conviendrait de fixer l'objectif « *Conforter une école bienveillante, exigeante et ouverte aux parents et aux partenaires* » comme autre priorité de la refondation. Cet objectif vise à encourager et valoriser l'élève dans ses apprentissages sans jamais abaisser le niveau d'exigence, à accroître l'intérêt des élèves par une pédagogie qui engage fortement son activité intellectuelle, à combattre l'échec en agissant sur les préjugés, et à chercher à mieux connaître les difficultés rencontrées par les élèves. Il serait également souhaitable d'impliquer

Recommandations

d'avantage les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants, notamment au second degré, et de renforcer l'ouverture aux partenaires de l'Education nationale.

Sur des sujets organisationnels, il est préconisé d'afficher comme priorités : le renforcement du travail collectif, du pilotage, de l'accompagnement et la formation des personnels.

*Recommandation n°10 : Décliner des objectifs opérationnels pertinents dans un référentiel de pratiques bien identifiées qui serve de référence pour les réseaux en matière de pédagogie et d'éducation*

L'expérience des lycées des métiers et l'étude de réformes d'éducation menées à l'étranger indiquent que la formalisation de ces objectifs opérationnels ou principes d'actions en un document « cadre » permet de mieux accompagner les équipes dans l'évolution de leur pratiques. Les débats des assises montrent que, si les enseignants sont attachés à leur liberté pédagogique, les équipes sont également en attente d'un appui pédagogique plus important et de références qui leur permettent de ne pas toujours réinventer.

L'équipe d'évaluation propose pour la refondation de l'éducation prioritaire une rupture méthodologique par la création d'un référentiel. Ce référentiel aurait pour buts :

- 1) de formuler des priorités pédagogiques et éducatives communes à toute l'éducation prioritaire, fixant ainsi un cadre de références pour les équipes
- 2) de recenser les pratiques pédagogiques et éducatives observées sur le terrain considérées comme les plus efficaces pour la réussite des élèves au vu des travaux de la recherche, des pratiques des réseaux et des comparaisons internationales
- 3) de les généraliser.

Les différentes rubriques seraient sélectionnées en collaboration avec les enseignants et personnels de l'éducation prioritaire. Le référentiel serait complété par des fiches repères donnant en illustration les exemples des réussites de réseaux ayant mené la mesure avec succès.

Un accompagnement est impératif pour assurer une bonne compréhension du référentiel et organiser sa mise en place avec les acteurs concernés (corps d'inspection, experts, formateurs, etc.).

*Recommandation n°11 : Adapter des objectifs à la diversité des situations rencontrées dans les territoires, l'éducation prioritaire se déclinant en fonction de la diversité des réalités académiques voire départementales (outré mer, urbain, rural)*

La politique d'éducation prioritaire doit s'adapter sur le terrain en fonction de la diversité des situations et des territoires rencontrés : centres villes anciens dégradés, banlieues, zones rurales isolées, difficultés socio-économiques généralisées dans les DOM-TOM.

## Recommandations

En milieu urbain, l'éducation prioritaire ne peut être exactement la même dans des territoires et dans des villes où les écoles et collèges les plus en difficulté côtoient des écoles et collèges favorisés car les effets de concurrence entre établissements interviennent et doivent faire l'objet d'un travail spécifique. De plus, la politique d'éducation prioritaire en milieu urbain doit être articulée avec la politique de la ville.

Les établissements ruraux peuvent connaître des problématiques spécifiques d'isolement, de difficulté de transports, d'accès aux activités culturelles. Il y a donc lieu de procéder à des adaptations de l'éducation prioritaire au milieu rural et péri urbain qui prennent en compte ces aspects.

Enfin, les DOM TOM sont caractérisés par une problématique plus générale de contexte social et économique très défavorisé, notamment à Mayotte et en Guyane où les problèmes scolaires sont décuplés. Il conviendrait donc d'adapter la politique d'éducation prioritaire localement sur l'analyse que les acteurs font de leur situation et définir des objectifs adaptés en conséquence.

#### **5. Renforcer des organisations pédagogiques et éducatives reconnues comme efficaces pour la réussite scolaire des élèves, surtout celle des élèves défavorisés**

Au-delà du seul accompagnement vers les pratiques efficaces que représenterait ce référentiel, le ministère peut financer et piloter la mise en place d'organisations pédagogiques reconnues pour leur efficacité quant à la réussite scolaire des élèves, en particulier issus de milieux défavorisés.

<i>Recommandation n°12 : Renforcer la scolarisation des moins de 3 ans</i>
--

La scolarisation des enfants de moins de trois ans est un moyen efficace pour favoriser la réussite scolaire, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, la famille est éloignée de la culture scolaire. Le rapport *Equité et Qualité dans l'éducation* (OCDE, 2012), s'appuyant sur de nombreux travaux de recherches, identifiait la pré-scolarisation comme ayant un impact positif significatif dans la réduction des inégalités. Par ailleurs, le rapport de l'IGEN sur l'éducation prioritaire (1997) identifiait déjà la scolarisation à deux ans comme un déterminant puissant de la réussite des élèves en éducation prioritaire.

L'équipe d'évaluation préconise de renforcer la scolarisation des enfants de moins de trois ans dans toutes les écoles en éducation prioritaire. Cette politique déjà initiée en 2012 doit être poursuivie dans la durée avec le souci de la qualité de l'accueil de ces écoliers.

Cette mesure se traduit par une organisation des activités et des rythmes spécifiques pour ces jeunes enfants et un projet particulier, inscrit dans le projet d'école. La simple mise en place

## Recommandations

d'un accueil ne suffit pas pour améliorer le taux de scolarisation : afin que les familles inscrivent leurs enfants, la communication avec les parents doit être développée, ainsi qu'une coordination avec les services de la petite enfance gérés par les collectivités territoriales.

*Recommandation n°13 : Garantir un temps effectif d'enseignement en priorisant le remplacement en éducation prioritaire*

L'importance du respect du temps effectif d'enseignement est soulevée par de nombreux travaux scientifiques, ainsi que par les éclairages apportés par les comparaisons internationales. Les études de l'INRP (« Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs », 2011) démontrent l'efficacité d'une journée continue pour les élèves issus de milieux défavorisés, dans la mesure où la nature et la qualité des activités extrascolaires pratiquées hors de l'école conditionnent fortement les chances de réussite scolaire.

Or aujourd'hui, ce temps d'enseignement est menacé : les absences des professeurs du 2<sup>nd</sup> degré sont plus nombreuses en éducation prioritaire, le temps d'enseignement en classe est parfois réduit du fait d'un climat scolaire perturbé.

Par ailleurs, il conviendrait de renforcer les dispositifs qui permettent que les élèves d'éducation prioritaire fassent le travail qui leur est donné comme travail à la maison dans des conditions satisfaisantes dans l'école ou l'établissement ou dans des dispositifs d'accueil ad hoc.

*Recommandation n°14 : Eviter le redoublement*

Le redoublement dans le système éducatif français est marqué par une grande hétérogénéité de pratiques. Le recours au redoublement connaît un ralentissement significatif, mais reste profondément ancré dans le système éducatif français (un rapport de l'OCDE publié en 2008 relève que la France compte 38% de redoublants à 15 ans, pour une moyenne de 13,4% dans les pays membres).

Diverses instances se sont prononcées sur ce sujet, prônant fréquemment une détection précoce des difficultés et un soutien renforcé aux élèves concernés, plutôt que le recours au redoublement. Ainsi, le Haut Conseil à l'Education (HCE), dans un avis de 2008, rappelant que « *faire redoubler un élève en cours de cycle est contraire à la notion même de cycle* », recommande de « *proscrire le redoublement en fin de CP, de CE2 et de CM1. Quant au redoublement en fin de cycle, il devrait n'être prononcé qu'en dernier recours* ». Le HCE a également publié un document reprenant les analyses scientifiques menées sur le sujet : « Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire » (2004). Il en ressort que « *le redoublement ne répond pas aux objectifs qu'il est censé atteindre, ses décisions sont injustes et il est coûteux* ».

## Recommandations

La DEPP, dans un rapport publié en 2004 (« Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats »), a apporté son éclairage sur le sujet. Au terme de ce document, « *si les études conduites sur les panels d'élèves montrent que le redoublement en 3ème ou en lycée est, en général, bénéfique puisqu'il permet à l'élève de combler ses lacunes et de suivre l'orientation de son choix, il n'en est pas de même en primaire et dans les premières années du collège où le redoublement permet rarement à l'élève de progresser* ».

Considérant qu'en éducation prioritaire la pratique du redoublement est plus développée qu'ailleurs, l'équipe d'évaluation préconise, ainsi, de promouvoir les initiatives tendant à limiter la pratique du redoublement, à la faveur de la mise en place d'un accompagnement et d'une attention accrue à l'égard des élèves présentant des difficultés scolaires (en particulier, des difficultés précoces). Les professionnels de l'éducation prioritaire doivent soutenir un effort particulier quant au suivi des élèves, au bon fonctionnement des conseils de cycle, au dialogue avec les familles et à la bonne articulation avec les dispositifs existants. Le conseil école collège a à cet égard un rôle important à jouer en éducation prioritaire.

<i>Recommandation n°15 : Renforcer le travail avec les parents</i>
--

Les élèves d'origine populaire apparaissent plus sensibles que leurs condisciples au mode de fonctionnement de leur collège, en particulier en ce qui concerne la qualité des relations nouées avec leurs parents (Note d'information DEPP, août 1997, Conditions et inégalités du bien-être des élèves au début du collège). L'OCDE (2012) souligne l'importance de l'effet « parents » dans la performance des élèves, à travers leur ambition et leur soutien à leurs enfants.

La question des relations entre l'École et les parents, à la croisée de plusieurs politiques ministérielles (Education nationale, Famille, Politique de la Ville, Intérieur), est un sujet primordial de la politique d'éducation prioritaire. De nombreux dispositifs ont été mis en place au cours des dernières années : « Mallette des parents », « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS), Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP). Si la participation des parents à l'action éducative est déterminante dans la réussite des élèves, notamment les plus fragiles, l'École doit également se mobiliser à leurs côtés pour combattre l'accroissement des inégalités liées aux origines sociales, territoriales ou culturelles, en complément des transformations profondes prévues par la loi de refondation de l'école.

Le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère délégué à la Réussite éducative ont publié une circulaire intitulée « Renforcer la coopération entre les parents et l'École dans les territoires » le 17 octobre 2013. Ce texte appelle à une coopération renforcée avec les

## Recommandations

parents, particulièrement ceux qui sont le plus éloignés de l'institution scolaire. Trois leviers d'actions sont privilégiés par la circulaire :

- rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents, en prenant appui sur l'approfondissement du dialogue avec les équipes éducatives, fondé sur le respect mutuel ;
- construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation ;
- développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement ainsi que des projets éducatifs territoriaux.

L'équipe d'évaluation suggère le renforcement des dispositifs existants (évoqués précédemment) ; ils ne sont pas encore assez connus et leur couverture territoriale est encore très inégale. Il est préconisé, par ailleurs, d'aménager un « lieu d'accueil des parents », espace principalement dédié aux rencontres individuelles et collectives ; cela faciliterait la participation des parents, les échanges et la convivialité. Ces rencontres seraient organisées par l'école ou l'établissement, ou à l'initiative des parents, ou de leurs représentants. Des actions et projets collectifs, en lien avec le projet d'école ou d'établissement, pourraient être proposés dans ces lieux par les parents d'élèves, leurs représentants et les associations, les équipes éducatives ou des partenaires. Enfin, il convient d'insister sur la nécessité de professionnaliser la relation avec les parents, en intégrant cette thématique dans la formation initiale et la formation continue. Ces préconisations s'inscrivent en droite ligne avec les priorités énoncées par la circulaire du 17 octobre 2013.

<i>Recommandation n°16 : Mieux prendre en charge la santé des élèves</i>
--

Le diagnostic montrait une santé et un équilibre psychologique plus fragiles pour les élèves d'éducation prioritaire comparé aux autres élèves. La réussite scolaire en est affectée (difficultés de lecture, absences, difficultés de concentration..). En outre une récente étude de la DEPP montre que l'éducation à la santé est moins pratiquée en éducation prioritaire qu'ailleurs.

L'équipe d'évaluation préconise donc l'affectation supplémentaire de personnel social et de santé pour tous les réseaux de l'éducation prioritaire, afin de garantir une prise en charge effective des questions sociales et de santé sur toute la scolarité obligatoire. Les missions des infirmières étant principalement axées sur la prévention, une présence supplémentaire permettrait d'évaluer plus précocement les besoins des élèves les plus en difficulté et de mettre en œuvre plus rapidement les mesures adaptées en mobilisant des ressources internes et/ou le réseau des partenaires. En outre, cela permettrait le développement d'une véritable éducation à la santé. L'intervention d'assistants sociaux scolaires dans le premier degré serait également de nature à favoriser une meilleure cohérence de travail entre l'école et les

## Recommandations

personnels sociaux des collectivités territoriales, la continuité du travail social entre l'école et le collège pourrait aussi être développée comme celle relative aux questions de santé.

## 6. Développer le travail collectif au sein du réseau : le travail en équipe, consolider le travail inter degrés, mieux travailler avec les partenaires

*Recommandation n°17 : Renforcer, mieux cadrer et accompagner le travail en équipe*

Le rapport de diagnostic de juillet rappelait les bénéfices du travail en équipe des équipes pédagogiques et éducatives : la cohérence des pratiques pédagogiques au sein du réseau et d'un niveau facilite les apprentissages des élèves. Le travail collectif permet également d'améliorer les pratiques et le suivi des élèves, par la mise en œuvre de réflexions et de résolutions collectives des problèmes. Le travail collectif est l'une des thématiques les plus citées lors de la consultation des personnels de l'éducation prioritaire.

Si il n'existe pas d'enquêtes précises sur le temps des enseignants passés à travailler en équipe, les études plus qualitatives ainsi que les visites terrains sont unanimes : même si les enseignants travaillent plus en équipe en éducation prioritaire, cela reste très variable selon les établissements. La qualité du travail d'équipe est en conséquence très diverse. Sur cet aspect, d'autres pays, qui ont de meilleurs résultats, ont une culture collaborative plus forte, avec des temps de travail en équipe importants, et en général mieux organisés et accompagnés.

Il est donc préconisé de renforcer le travail d'équipe en EP selon les modalités suivantes :

- Davantage de temps institué et organisé pour le travail en équipe: le modèle du premier degré, qui instaure un forfait d'heures pour le travail en équipe est intéressant. C'est le rôle du directeur d'école avec l'appui de l'IEN d'organiser ce travail en équipe dans le premier degré. C'est celui du chef d'établissement dans le second degré.
- Des objectifs clairs donnés au travail d'équipe : il porte idéalement sur des problématiques disciplinaires (conception conjointe de programmations, d'évaluations...), pluridisciplinaires, inter-degrés (suivi d'élèves, préparation de séquences pédagogiques, action conjointe renforcée sur le cycle de consolidation (CM1, CM2, 6<sup>ème</sup>), travail collectif sur la maîtrise de la langue, ou encore sur la mise en place d'organisations pédagogiques nouvelles.
- Un temps accompagné: les personnels devraient pouvoir bénéficier au cours des temps dédiés au travail en équipe de l'accompagnement par les pairs, par les formateurs et par les corps d'inspection. Cet accompagnement pourrait être mobilisé au moment de la préparation, de la réalisation, ou encore de l'évaluation de ces temps de travail. Le renforcement des missions de coordonnateur par niveau et par discipline, et de coordonnateur inter-degrés ainsi que de professeurs d'appui aurait également vocation à faciliter l'organisation du travail en équipe.

## Recommandations

Quelle que soit l'organisation retenue, le temps d'enseignement des élèves doit être préservé.

*Recommandation n°18 : Consolider le travail interdegré et conforter les missions de coordination*

En éducation prioritaire plus encore qu'ailleurs, le travail inter-degrés est essentiel afin d'apporter les réponses adaptées aux besoins des élèves et d'assurer la continuité des apprentissages.

Les professeurs référents ou professeurs d'appui mis en place dans le cadre des réseaux ambition réussite (RAR) en 2006 ont donné satisfaction. Par ailleurs, un rapport de l'IGEN a observé que « *la fonction de préfet des études est appréciée dans les établissements. Le préfet des études renforce l'attention portée au parcours des élèves et favorise l'optimisation des dispositifs multiples existants.* » (Rapport IGEN « Élargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR », 2011).

Dans cette perspective, les missions de coordonnateur par niveau (remplaçant les « préfets des études ») - et par discipline pour le second degré – doivent être maintenues ou créées dans les réseaux d'éducation prioritaire, afin de faciliter le travail en équipe et de mettre en place des organisations pédagogiques spécifiques, qui rompent avec la logique « un enseignant, une classe ». Ces missions de liaison facilitent par ailleurs les relations entre vie pédagogique et vie scolaire.

La dynamique interdegrés doit également être renforcée dans le cadre de stages de réseau, ainsi que dans les instances de pilotage transversales : conseil école/collèges, comité de pilotage de réseau. A cet égard, les coordonnateurs des réseaux devront avoir des lettres de mission qui préciseront notamment leur rôle concernant l'organisation des relations entre les deux degrés.

*Recommandation n°19 : Mieux travailler avec les partenaires*

Une coordination étroite avec les partenaires de l'Education nationale (Collectivités locales, Etat, associations,..) permet de mieux prendre en charge les difficultés des élèves ainsi que d'améliorer le climat scolaire et le bien-être des élèves. Or, un climat positif peut avoir un impact fort et significatif sur les résultats et le bien-être des élèves issus de milieu défavorisés (Garcia Palomer and Paredes, 2010).

Ainsi, au niveau national et académique, la coordination avec les partenaires devrait être renforcée afin d'assurer la complémentarité des dispositifs et une focalisation des moyens sur les priorités communes, dans le cadre d'une cohérence de l'action publique en faveur de l'éducation prioritaire. Les relations partenariales avec les collectivités et les associations proches de l'école seraient développées au sein des cadres communs existants, notamment : la convention MEN-Ville et le Pacte pour la réussite éducative.



## Recommandations

Au niveau des réseaux, l'implication des partenaires locaux (collectivités, associations, entreprises) devrait être encouragée, tant pour contribuer à la qualité du climat dans et à proximité de l'école, que pour trouver les ressources pédagogiques (stages, découvertes de métiers dans le cadre du parcours d'information, actions de prévention) ou financières (cofinancement de projets éducatifs) à même d'améliorer les conditions de la scolarité. A cette fin, les missions de coordonnateurs de réseau, déchargés à cette fin, doivent être réaffirmées dans leurs lettres de mission afin de permettre une meilleure coordination avec les partenaires de terrain, pour une meilleure cohérence entre temps scolaire et périscolaire. Dans la même perspective, les directeurs des écoles les plus en difficulté pourraient bénéficier de décharges renforcées afin de mieux pouvoir prendre en charge la relation avec les partenaires et avec les parents.

La coordination avec les partenaires doit pouvoir s'appuyer sur des relations de confiance instaurées et entretenues sur la durée entre les partenaires, les pilotes du réseau et les équipes. Elle nécessite une bonne connaissance mutuelle des compétences et champs d'action de chacun, qui pourrait être développée dans le cadre de temps d'échange (au sein du comité de pilotage de réseau ou encore du conseil d'administration du collège), voire de formation communs.

Concernant la problématique spécifique de l'amélioration du climat scolaire, les personnels pourraient être sensibilisés à la détection de la souffrance des élèves, à la prévention et à la gestion des violences. En complément, les relations avec les représentants des forces de l'ordre pourraient être institutionnalisés et des protocoles de gestion des menaces et des crises mis en place ou confortés car la question de la sûreté des environnements de travail est aussi importante pour assurer un bon climat de travail.

*Recommandation n°20 : Accompagner le dispositif « plus de maîtres que de classes » pour qu'il permette une amélioration des pratiques*

La mise en place de dispositifs « plus de maîtres que de classes » est une dimension importante de la priorité donnée, dans le cadre de la refondation de l'école, à l'école primaire et à la maîtrise des compétences de base. Ce dispositif repose sur l'affectation dans une école d'un maître supplémentaire. Cette dotation doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe. Il doit également favoriser le travail collectif des enseignants.

Toutes les écoles de l'éducation prioritaire devraient être pourvues à terme de ce dispositif. Il est indispensable qu'il soit accompagné par les formateurs et les corps d'inspection afin de le mettre en place selon les modalités les plus adaptées à leur efficacité pour les apprentissages des élèves. Les repères proposés par la DGESCO à cet égard doivent être largement diffusés et mis en pratique.

## 7. Renforcer l'accompagnement des personnels et la formation continue

La faiblesse de la formation continue et de l'accompagnement, notamment par les pairs, a été mise en lumière par l'enquête PISA.

La recherche montre que l'effet enseignant est primordial en milieu défavorisé et que la formation continue a des effets significatifs sur la performance des élèves sous certaines conditions :

- qu'elle soit significative en volume d'heures,
- qu'elle soit élaborée dans un esprit collaboratif, interactif,
- qu'elle soit en lien avec la recherche,
- qu'elle n'interfère pas avec le service d'enseignement.

Par ailleurs, la formation et l'accompagnement contribuent indirectement à l'objectif d'attractivité en éducation prioritaire en ce qu'ils améliorent les conditions de travail et font de l'éducation prioritaire une véritable étape de carrière où l'enseignant peut renforcer significativement ses compétences.

Une politique nationale et académique de développement de ressources pédagogiques doit donc être mise en place et une offre de formation continue et d'accompagnement doit être développée et pilotée dans l'ensemble de l'éducation prioritaire.

Cette offre doit répondre aux besoins exprimés par les personnels, tout en s'inscrivant en cohérence avec les pratiques pédagogiques et éducatives reconnues comme efficaces et intégrées dans le référentiel des pratiques.

Afin d'en assurer l'effectivité et l'efficacité, des moyens spécifiques doivent être mis à disposition des réseaux les plus en difficulté : jours de formation inscrits dans les plans de formation académiques et départementaux, moyens de remplacement, renforcement des ressources de formation et d'accompagnement.

*Recommandation n°21 : Penser des formes nouvelles d'accompagnement et de formation qui assurent le lien avec la recherche et favorisent des gestes métiers indispensables*

Comme partout ailleurs, il est en premier lieu indispensable que les enseignants maîtrisent les contenus disciplinaires. En complément, les spécificités de l'éducation prioritaire nécessitent de développer une meilleure compréhension des difficultés des élèves et des gestes métiers spécifiques.

Ainsi, la formation continue en éducation prioritaire doit permettre aux enseignants de travailler en réseau, en lien avec les parents et avec les partenaires, et de mettre en œuvre les pratiques pédagogiques et éducatives les plus adaptées aux besoins spécifiques des élèves, telles qu'elles doivent notamment être présentées dans le référentiel. Afin d'assurer

## Recommandations

l'attractivité et la qualité de la formation continue, il paraît en outre nécessaire d'imaginer des parcours de formation et d'accompagnement combinant des modalités complémentaires, propres à assurer un véritable « suivi post-formation » : accompagnement in situ, échanges, dissémination (apprendre les uns des autres), apports de la recherche, ressources numériques, etc.

*Recommandation n°22 : Mettre en place des équipes de formateurs et constituer (reconstituer dans certains cas) des moyens de remplacement*

Les moyens, à la fois pour garantir l'offre et la demande de formation continue, sont aujourd'hui largement insuffisants : manque de formateurs praticiens de qualité, pénurie de ressource de remplacement.

Des centres de ressources pour l'éducation prioritaire doivent donc être constitués (restitués dans certains cas) dans les principales académies de l'éducation prioritaire. Ils pourraient s'appuyer sur une équipe de formateurs du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré, formés, partiellement déchargés afin de garder un lien avec la réalité du terrain. Le lien avec la recherche est indispensable. Les formateurs en question doivent présenter des profils exigeants, et compétents sur plusieurs tâches :

- faire connaître le prescrit,
- aider à lire le réel et à problématiser les difficultés professionnelles rencontrées par les formés, identifier les dilemmes professionnels,
- partager les références théoriques, mettre des mots sur les situations et les ressentis, avec l'appui des différents modèles explicatifs issus des savoirs de recherche (différentes branches de la psychologie, didactique, sociologie, analyse du travail, pédagogie...),
- proposer des outils, faire connaître ce qui existe dans le métier, partager les ressources,
- accompagner dans la durée pour développer la confiance, le pouvoir d'agir en prenant le temps d'aller et retours entre la classe et le groupe de formation, soit en présentiel soit en utilisant les modalités hybrides désormais possibles, en synchrone ou en asynchrone.

Par ailleurs, l'accès à la formation doit être garanti pour chaque personnel de réseau, sur des contenus cohérents avec le référentiel : formations inter-degrés (au moins un stage de réseau 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés organisé annuellement), compréhension des besoins spécifiques des élèves en EP, analyse de pratiques, etc.

Enfin, afin de rendre effectif le droit à la formation, les moyens de remplacement (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés) pourraient être abondés et être affectés en priorité à des problématiques inter-degrés ou interdisciplinaires répondant aux attentes et besoins bien analysés des personnels.

## Recommandations

*Recommandation n°23 : Renouer avec une formation continue de réseau au plus près du terrain qui permette un travail sur les cycles et notamment sur le cycle de consolidation ou cycle école collège.*

A minima trois jours de formation par an devraient être inscrits dans les plans de formation académiques et départementaux pour les personnels des réseaux les plus en difficulté. Faire travailler ensemble les enseignants d'un même cycle paraît tout à fait indispensable pour assurer la cohérence et la complémentarité des approches pédagogiques et éducatives au sein du cycle.

Les enseignants-formateurs organisés en centres de ressources pourraient assurer la formation présentielle et in situ des réseaux d'éducation prioritaire, en réponse à l'expression de besoin des réseaux et en lien avec le référentiel des pratiques. Un lien étroit avec la recherche doit par ailleurs être développé afin d'apporter les éclairages utiles aux questions du terrain.

Comme cela s'est pratiqué par le passé, des séminaires interacadémiques et intercatégoriels pourraient être inscrits au programme national de formation (PNF) et organisés tous les ans, sur des thématiques spécifiques – par exemple, « piloter en éducation prioritaire »,

Enfin, des ressources numériques doivent être mises à disposition des personnels : le site de l'éducation prioritaire met à disposition des ressources sur les pratiques pédagogiques efficaces, issues du terrain et de la recherche, des outils d'aide à l'évaluation, voire des modules de formation en ligne. Le développement et la diffusion de la plateforme Neo pass de l'IFE, mettant à disposition des vidéos de séquences d'enseignement commentées par des enseignants expérimentés et des chercheurs, pourraient être encouragés.

*Recommandation n°24 : Assurer une formation et un accompagnement renforcés des personnels de direction et des directeurs d'école*

L'effet de l'action des personnels de direction sur les résultats des élèves est significatif. En effet, par son action, le personnel de direction ou le directeur d'école contribue à un climat serein dans l'établissement et à des relations positives avec les familles.

En matière de formation et d'accompagnement, le rapport de l'OCDE « Equité et Qualité dans l'Education », (2012) souligne l'importance de thématiques multiples (pilotage, pédagogie...) et des formes diverses (tutorat, accompagnement, mise en réseau, etc.).

Dans le cadre de leur formation initiale et continue, à penser en lien avec les réflexions en cours à l'ESEN, les personnels de direction et les directeurs d'école devraient être mieux préparés et accompagnés pour exercer en éducation prioritaire, en particulier sur les problématiques de pilotage du réseau, de gestion des personnels, des élèves, ou encore sur le lien avec les familles et avec les partenaires.

## Recommandations

*Recommandation n°25 : Développer l'accompagnement par les pairs et par les experts académiques*

L'accompagnement par les pairs doit être renforcé. Pour ce faire, des équipes d'accompagnement pluri-catégorielles (enseignants expérimentés, conseillers principaux d'éducation, coordonnateurs de réseaux, chefs d'établissements, préalablement formés et bénéficiant d'une prise en charge de leurs frais de déplacement) doivent être constituées et pouvoir réaliser des visites croisées dans d'autres réseaux que les leurs. Ils contribueraient ainsi à apporter un regard extérieur et pourraient apporter un soutien à l'élaboration et au suivi du projet de réseau. Le renforcement des missions de coordonnateur par niveau - et par discipline pour le second degré, ainsi que le développement du tutorat entre pairs, notamment pour les néotitulaires, doivent pouvoir compléter ce dispositif.

Un renforcement de l'accompagnement par les experts académiques est également nécessaire. Il peut s'appuyer, d'une part, sur le renforcement des équipes d'inspecteurs pédagogiques (IPR référents et IEN de circonscription) afin de réaliser des visites d'écoles plus fréquemment en éducation prioritaire, et d'autre part, sur l'augmentation du nombre de formateurs.

*Recommandation n°26 : Mieux accompagner les enseignants débutants en éducation prioritaire (en particulier néotitulaires)*

La qualité de l'accueil des enseignants dans l'établissement contribue significativement à la perception des conditions de travail – et donc à l'attractivité des écoles et établissements pour les personnels et la stabilité des équipes. Un accompagnement soutenu pendant les premiers mois suivant l'affectation permet l'adaptation plus rapide des pratiques dans un environnement parfois très différent du lieu d'affectation précédent. Dans certains établissements d'éducation prioritaire, certaines équipes ont déjà mis en place un parcours d'accompagnement (tutorat, groupe d'appui, entretien d'information). Ces pratiques ont contribué à diminuer fortement le turn-over. En Suisse, tous les arrivants bénéficient d'un accès à un programme de tutorat, de formation, et sont intégrés dans un groupe d'appui (rapport « Equité et Qualité dans l'éducation », OCDE, 2012).

Il est proposé de généraliser cette pratique : les personnels nouvellement affectés en éducation prioritaire devraient faire l'objet d'un accueil spécifique (entretien avec le chef d'établissement, présentation de l'environnement, idéalement avant la rentrée), ainsi que d'un accompagnement par un groupe de pairs, idéalement pendant un an. En amont de l'affectation, il est proposé de donner de la visibilité sur les pratiques des établissements dans le processus du mouvement, afin d'informer les enseignants sur le projet de l'établissement.

## 8. Répondre aux besoins des équipes et des personnels en matière de ressources humaines (RH)

L'éducation prioritaire fait face à **plusieurs problématiques RH spécifiques**, du fait qu'enseigner en éducation prioritaire est moins attractif qu'ailleurs étant donné des conditions d'exercice plus difficiles qu'ailleurs et que le travail en éducation prioritaire diffère par certains aspects du travail dans d'autres lieux plus favorisés : plus de travail en équipe, plus de travail avec les parents...

- Dans certaines académies du nord de la France où le poids de l'EP est très important, les **postes laissés vacants** au premier mouvement sont nombreux. Le recours aux TZR puis aux contractuels peut être massif et les seuils d'admissibilité aux concours du premier degré plus faibles. Il est important de préciser que, du fait de leur positionnement géographique, des établissements n'ont pas cette problématique : centre-ville, académies du sud...
- En dépit d'une faible amélioration, **l'instabilité des équipes est importante** dans certaines académies. Or une certaine stabilité des équipes (il ne faut pas non plus empêcher le renouvellement des équipes) favorise la réussite des élèves, en particulier pour les élèves issus des milieux défavorisés, dans la mesure où elle permet une continuité des actions et pédagogies pour les élèves et favorise la construction dans la durée d'un travail d'équipe. Il convient également de mieux valoriser les personnels en éducation prioritaire, qui sont confrontés à des difficultés spécifiques et plus importantes qu'ailleurs et sont amenés à mettre en œuvre des compétences et des modes de travail particuliers.
- En moyenne, les personnels **sont plus jeunes en éducation prioritaire qu'ailleurs**. Si le nombre d'années d'expérience n'est pas le facteur le plus déterminant dans la réussite d'un enseignant en éducation prioritaire, la recherche montre que, toutes choses égales par ailleurs, l'ancienneté joue positivement sur la réussite scolaire des élèves. La courbe de progrès des résultats obtenus par les enseignants est particulièrement significative entre 0 et 3 ans d'expérience.
- Les personnels enseignants **arrivent globalement peu équipés** (et pour une minorité peu motivés) pour la spécificité du métier en éducation prioritaire : davantage de travail en équipe, davantage de présence dans l'établissement pour faire le lien avec les parents, exigence de compétences pédagogiques importantes pour bien comprendre les difficultés des élèves et pour faire réussir tous les élèves, capacité à maintenir un climat apaisé dans la classe.

*Recommandation n°27 : Clarifier et renforcer le régime indemnitaire*

Il paraît en premier lieu indispensable de clarifier et de simplifier le régime indemnitaire dans les réseaux d'éducation prioritaire. Ceci implique tout d'abord la nécessité de supprimer les

## Recommandations

dispositifs liés aux labels existants - ISS ZEP et ISS ECLAIR – et de les remplacer par un dispositif qui pourrait être progressif en fonction du niveau de difficulté sociale. Il est également souhaitable d'unifier les labels indemnitaires et la politique d'éducation prioritaire : aujourd'hui, quelques écoles ou établissements sont éligibles à l'indemnité, sans être pourtant identifiés comme ECLAIR ou RRS, et inversement.

La recherche est partagée sur la capacité d'une indemnité à attirer les enseignants vers des zones défavorisées, toutefois il y a un impact significatif lorsque cette indemnité est importante. Prost (2009) montre que l'effet de l'indemnité de sujétions spéciales ZEP a été faible dans le passé, excepté un léger effet positif pour les jeunes enseignants. L'indemnité semble en revanche avoir un impact plus important sur la stabilité des équipes, comme le montre une expérience d'un « bonus de rétention » en Caroline du Nord, qui a réduit le turnover de 18% avec un bonus de 1800 dollars par an.

L'indemnité est une juste reconnaissance de la difficulté d'exercice et de l'engagement et de la mobilisation des équipes. Les objectifs d'attractivité et de stabilité des équipes peuvent en outre être atteints de manière efficiente en combinant l'indemnité avec les mesures qui améliorent les conditions de l'exercice professionnel : travail en équipe, accompagnement des personnels, sûreté de l'environnement,...).

Si l'indemnité liée à la difficulté du contexte d'exercice est augmentée, il conviendra de veiller à bien la distinguer d'indemnités qui reconnaîtraient des missions spécifiques. L'ambiguïté de la part modulable du dispositif ECLAIR qui a donné lieu à des interprétations diverses ne doit pas être reconduite : Il faut bien distinguer d'une part une indemnité à part fixe qui reconnaît un contexte difficile d'exercice, d'autre part une indemnité – pas forcément réservée à l'éducation prioritaire, voir recommandation 30 - qui reconnaît des missions exercées en complément de l'action habituelle du métier d'enseignant.

La question se pose aussi des personnels qui jusqu'ici ne la touchent pas comme les IEN auxquels on demande pourtant un effort particulier tant pour l'éducation prioritaire (co responsabilité de réseau) que pour la politique de la ville (représentation dans les instances locales).

*Recommandation n°28 : Mieux valoriser les parcours et maintenir les avantages de carrière existants*

Les incitations financières ne sont efficaces que si elles accompagnées de mesures de soutien, de développement professionnel et de valorisation de parcours. La recherche montre que les conditions de travail (climat dans l'établissement, dynamique de l'équipe, résultats des élèves) sont des facteurs plus importants que le salaire. En Corée du Sud, toutefois, les enseignants volontaires pour les établissements les plus difficiles bénéficient d'un salaire plus élevé, d'une baisse du temps d'enseignement, et d'un avancement de carrière plus rapide

## Recommandations

Au cours d'une carrière en éducation prioritaire, les personnels développent des compétences spécifiques (en termes de coordination, de mise en œuvre d'organisations pédagogiques spécifiques, mais aussi de pratiques pédagogiques et éducatives) qu'il convient de valoriser.

Afin de mieux prendre en compte cela, les carrières en éducation prioritaire doivent pouvoir constituer un critère d'éligibilité au grade à accès fonctionnel en cours de définition.

Par ailleurs, le système de bonification des points octroyés pour le mouvement après cinq ans ou huit ans d'exercice en éducation prioritaire doit être maintenu et s'appliquer à une liste revue régulièrement afin d'assurer l'équité de traitement de tous les personnels d'éducation prioritaire.

*Recommandation n°29 : Maintenir les procédures d'affectation sur profil bien acceptées pour les personnels de direction et les étendre aux IEN et aux directeurs d'école*

Les travaux de recherche démontrent que l'effet du « personnel de direction » sur les résultats des élèves est significatif. Le rôle du chef d'établissement est particulièrement décisif dans la création d'un projet et d'une culture orientés vers l'amélioration des résultats des élèves, et dans l'animation d'une équipe d'enseignants. Les procédures d'affectation sur profil pour les personnels de direction, permettent de mieux s'appuyer sur ce levier de réussite. Les entretiens dans les réseaux et dans les académies ont souligné presque unanimement le rôle qu'a joué cette modalité d'affectation dans la création d'une réelle dynamique de réseau.

Forts de ces constats, il paraît opportun d'élargir ce mécanisme d'affectation aux directeurs d'écoles et Inspecteurs de l'Education nationale, qui prennent en charge des fonctions spécifiques en éducation prioritaire. En effet, certaines tâches – pilotage, relations avec les parents et avec les partenaires, etc. - se révèlent potentiellement plus complexes que dans d'autres écoles et nécessitent de ce fait de s'assurer que les personnels affectés à ces postes soient à la fois motivés et préparés pour prendre en charge ces tâches.

*Recommandation n°30 : Mieux reconnaître les missions spécifiques en maintenant les procédures d'affectation sur poste spécifique avec entretien et avis et en généralisant le principe d'une indemnité qui rémunère une mission*

Les procédures d'affectation existantes dans le cadre du barème pour les postes sur missions spécifiques – coordonnateur de niveau, de réseau, professeur référent ont démontré leur efficacité et paraissent de manière générale bien acceptées sur le terrain.

Elles méritent d'être maintenues, selon des modalités permettant de qualifier de manière collective (commission pluri-professionnelle) la motivation et la capacité des personnels concernés à prendre en charge les missions qui leur sont confiées. Il s'agit surtout de bien veiller à ce qu'ils s'engagent en connaissance de cause dans l'éducation prioritaire.



## Recommandations

Par ailleurs, la prise en charge de missions spécifiques – par exemple, de coordination – doit être reconnue et valorisée. Ainsi, en sus de l'indemnité fixe de 1156 euros versée actuellement, les personnels de l'ensemble de l'éducation prioritaire pourraient bénéficier, au titre de la prise en charge de missions spécifiques (de coordination de niveau ou encore d'accompagnement de collègues moins expérimentés) d'une indemnité pour fonctions d'intérêt collectif (IFIC).

Dans certains établissements la prime modulable ECLAIR a servi ce principe, d'une façon plus transparente que les attributions d'heures supplémentaires. Mais, au global, la mauvaise communication autour de cette prime modulable et une mise en œuvre approximative (attribution de la prime sans annonce préalable) a eu des effets très contreproductifs sur le climat social.

*Recommandation n°31 : Envisager des affectations sur postes spécifiques selon les besoins locaux*

La mise en œuvre d'organisation pédagogiques spécifiques et la culture collective nécessitent de pouvoir s'appuyer sur une part suffisante de personnels informés et prêts à s'engager dans cette dynamique.

Le dispositif ECLAIR avait introduit la possibilité, pour les académies, de « profiler » les postes de professeurs en éducation prioritaire (introduire d'autres critères que le simple barème pour affecter les enseignants), que ce soit sur des missions spécifiques ou sur des postes ordinaires. Schématiquement, il s'agit de qualifier les aptitudes des enseignants à s'insérer dans les équipes en éducation prioritaire.

En terme de mise en œuvre, le bilan est mitigé : seules 12 académies ont mis en place cette modalité d'affectation pour tous les postes ordinaires d'enseignants, 5 pour seulement des postes spécifiques (ex : enseignants supplémentaires). Ce sont, pour la grande majorité, des académies où l'EP n'a qu'une taille moyenne. Pour les académies très peu attractives (ex : Créteil), cette procédure a été rarement mise en œuvre : le profilage de tous les postes a en effet peu d'intérêt : pourquoi mettre en place une procédure d'affectation plus qualitative si il n'y pas assez de candidats pour le poste ?

En termes d'impact, les académies qui ont mis en place cette modalité ont pu constater des effets bénéfiques : des enseignants affectés plus motivés pour le projet de réseau, mieux informés, et donc en général une amélioration de la stabilité des équipes. Ce n'a en revanche pas résolu le problème d'attractivité.

Ces constats conduisent à la préconisation suivante : maintenir la possibilité de modalités d'affectation spécifiques, selon les besoins locaux.

## Recommandations

Des propositions de missions spécifiques seraient organisées par les pilotes des réseaux en fonction des analyses de besoins menées collectivement dans les réseaux. Les entretiens seraient alors menés par une commission pluri-professionnelle.

*Recommandation n°32 : Mettre en place des politiques RH différenciées pour pallier le déficit d'attractivité de certaines académies*

Certaines académies – en premier lieu les académies de la banlieue parisienne – souffrant d'un déficit d'attractivité, se heurtent à des difficultés particulières pour pourvoir les postes en éducation prioritaire.

Afin de limiter ce phénomène, on peut recommander de développer l'accueil des enseignants qui y arrivent en facilitant leur installation. Par ailleurs, les académies concernées doivent pouvoir maintenir en priorité des contractuels qui ont donné satisfaction et encourager la stabilité par des mécanismes faisant appel à des bonifications de barèmes mouvement après cinq à huit années passées dans un poste de l'éducation prioritaire.

Par ailleurs des mesures en cours de discussion dans le cadre du chantier métier, mesures qui dépassent l'éducation prioritaire, devraient avoir une incidence sur les postes en éducation prioritaire (mesures relatives aux académies déficitaires et à l'ajustement des indemnités d'entrée dans le métier).

*Recommandation n°33 : Limiter l'affectation des stagiaires en éducation prioritaire*

Une première affectation en éducation prioritaire reste un passage difficile pour certains enseignants débutants. Certaines académies limitent aujourd'hui l'affectation de stagiaires dans les établissements les plus difficiles. Ce principe doit être généralisé autant que possible dans les établissements les plus défavorisés de l'éducation prioritaire (REP+).

Il convient par ailleurs de mieux former les enseignants pour leur permettre de faire face aux difficultés de l'éducation prioritaire. La remise en place d'une formation initiale est particulièrement décisive pour ceux qui seront nommés en éducation prioritaire. Il convient ensuite de les accompagner plus étroitement dans leur premier poste. Pour les néotitulaires affectés en éducation prioritaire, la procédure d'accueil / tutorat s'avère particulièrement nécessaire.

## **9. Renforcer le pilotage de la politique d'éducation prioritaire**

L'OCDE explique les bénéfices d'une approche « systémique » pour l'amélioration continue des résultats. Celle-ci nécessite un pilotage renforcé au niveau national et local. Dans le même sens, les assises de l'éducation prioritaire ont mis en évidence le besoin de renforcer et de mieux articuler le pilotage local, académique et national, pour une inscription dans la durée ainsi qu'une lisibilité et une cohérence accrues de la politique d'éducation prioritaire.

## Recommandations

Il est, en effet, essentiel pour les acteurs de terrain de connaître les orientations et les objectifs opérationnels de cette politique, les rôles et responsabilité de chacun, afin d'assurer le sens et la cohérence de leur action, sur l'ensemble du territoire.

Au-delà du pilotage, un renforcement de l'animation doit être mis en place, à travers le développement de la mutualisation de l'information ou encore la diffusion des outils et pratiques permettant la régulation, l'évaluation et l'auto-évaluation.

Ces efforts de clarification et de structuration de l'animation et du pilotage de l'éducation prioritaire constituent le cadre nécessaire au renforcement de l'autonomie et de la responsabilisation des réseaux.

### **Renforcer le pilotage et l'animation nationale**

*Recommandation n°34 : Instaurer un suivi national régulier de la politique d'éducation prioritaire avec un comité national de suivi partenarial*

Le pilotage national de l'éducation prioritaire doit être renforcé par le MEN et le MRE afin d'assurer une meilleure coordination des acteurs dans le cadre de cette politique interministérielle (EN, Ville, Famille, collectivités) : simplification des dispositifs, meilleure allocation des moyens sur les priorités communes.

A cette fin, un comité national de suivi partenarial doit être mis en place, sur le format expérimenté dans le cadre de la MAP, et rassembler des représentants des ministères de la Ville et de la Famille, ainsi que des Inspections générales, des académies et des collectivités.

*Recommandation n°35 : Mettre en place un tableau de bord partagé, une culture et des outils d'évaluation*

L'atteinte des objectifs stratégiques et opérationnels de la politique d'éducation prioritaire doit pouvoir être mesurée. A l'étranger, notamment au Canada ou encore en Allemagne, les récentes réformes de l'éducation se sont appuyées sur la mise en place de systèmes quantitatifs et qualitatifs de mesure de l'évolution des résultats afin d'assurer un ajustement continu. En particulier, les évaluations conduites doivent s'appuyer sur des méthodes (ex : suivi de cohortes) qui permettent d'évaluer finement l'effet de la politique d'éducation prioritaire dans ses différents contextes.

Afin de mieux piloter la politique d'éducation prioritaire, à tous les niveaux, il paraît nécessaire de disposer d'un outil synthétique de pilotage poursuivant un double objectif : d'une part, rendre compte des résultats de la politique au regard des obligations internationales, européennes et nationales (Plan annuel de performance notamment) ; d'autre part, constituer un support de pilotage au niveau académique et local, afin de faire un

## Recommandations

point sur les actions menées au regard des moyens mis à disposition, et d'apporter les ajustements nécessaires.

A cet égard, il semblerait opportun de compléter le tableau de bord de l'éducation prioritaire afin de prendre en compte ce double objectif ainsi que les changements de dispositifs envisagés. Au-delà de la définition de l'outil, une réflexion doit être menée quant à ses modalités de diffusion et de partage : il s'agit de faire du tableau de bord de l'éducation prioritaire et de ses déclinaisons académiques un réel outil de suivi et de dialogue à tous les niveaux.

En termes de contenu, le tableau de bord pourrait présenter, sur plusieurs années (a minima trois ans) : l'évolution du contexte sur la période, les moyens et leur utilisation, les résultats obtenus, à travers des indicateurs quantitatifs et qualitatifs : résultats scolaires au regard des moyens, mise en œuvre des mesures relatives à la formation, à l'accompagnement, à la gestion des ressources humaines, aux relations avec les partenaires, avec les parents, etc.

En sus du tableau de bord, qui doit rester un outil synthétique et lisible, un ensemble d'outils de pilotage pédagogique doivent pouvoir être mis à disposition par le niveau national, ainsi que par les services statistiques académiques, en réponse aux besoins exprimés par les acteurs de terrain et en cohérence avec les priorités énoncées dans le référentiel.

Un effort d'accompagnement voire de formation doit être réalisé tant par le niveau national que par les acteurs académiques et départementaux de l'éducation prioritaire afin d'aider les pilotes de réseaux et les enseignants à s'approprier ces outils et à renforcer ou à développer une culture de l'évaluation des pratiques et des dispositifs.

*Recommandation n°36 : Relancer le dialogue de gestion national de l'éducation prioritaire*

Aujourd'hui, le dialogue de gestion spécifique à l'éducation prioritaire est insuffisant, souvent englobé dans un dialogue plus général.

Afin de remédier à cette situation, en particulier pour les académies où le poids de l'éducation prioritaire est important, un dialogue de gestion national annuel relatif à l'éducation prioritaire devrait être instauré. La discussion pourrait se fonder sur le projet académique pour l'éducation prioritaire ainsi que sur le tableau de bord annuel académique de l'éducation prioritaire.

Il s'agirait ainsi de mettre en regard les actions menées au niveau académique et les résultats quantitatifs et qualitatifs obtenus, au regard des moyens alloués. A l'issue du dialogue de gestion, l'enveloppe allouée à l'académie et/ou encore le plan académique pourraient faire l'objet d'ajustements.

## Recommandations

***Recommandation n°37 : Développer l'animation nationale par une équipe renforcée au sein de la DGESCO***

Au cours des dernières années, l'animation nationale de l'éducation prioritaire a connu des succès – séminaires nationaux inscrits au PNF en 2012 – mais aussi des périodes de ralentissement, qui ont pu alimenter inquiétudes et interrogations parmi les acteurs de terrain.

Pour relancer l'animation nationale, le Bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO doit pouvoir s'appuyer sur des ressources et des moyens renforcés, à la hauteur de la relance de la politique. L'animation doit également être pensée en lien avec l'ESEN, l'IFE, voire d'autres acteurs de la recherche ou de l'université.

La mise en ligne de ressources et outils (pratiques pédagogiques et éducatives efficaces, outils d'auto-diagnostic, etc.), l'organisation de séminaires interacadémiques et intercatégoriels sur des thématiques spécifiques (par exemple, « piloter en éducation prioritaire »), ou encore l'animation ponctuelle des conseillers techniques pour l'éducation prioritaire auprès des recteurs, voire des pilotes de réseaux, font partie des missions à renforcer au sein du Bureau de l'éducation prioritaire.

Si l'animation doit bénéficier à l'ensemble de l'éducation prioritaire, les réseaux les plus en difficulté, intégrés dans le dispositif REP+, pourraient faire l'objet d'une attention particulière, en particulier à travers une animation prioritaire des pilotes et personnels de ces réseaux dans le cadre des séminaires nationaux.

***Renforcer le pilotage et l'animation académique et locale******Recommandation n°38 : Renforcer le pilotage et l'animation académique de l'éducation prioritaire***

Un pilotage et une animation académique forts sont nécessaires afin d'assurer l'impulsion, la pérennité et la cohérence des actions entreprises au sein des réseaux, en cohérence avec le pilotage national.

Pour ce faire, il semble nécessaire de renforcer les ressources de pilotage et d'animation académiques et départementales.

Ainsi, un conseiller technique auprès du recteur pour l'éducation prioritaire, déchargé, devrait être nommé dans les principales académies de l'éducation prioritaire. Dans les départements concernés par un nombre significatif de réseaux, un IEN déchargé pourrait être chargé de la coordination de l'éducation prioritaire sur le département.

## Recommandations

Un comité de pilotage académique, constitué du recteur, des DASEN, du conseiller technique éducation prioritaire, de la GRH, de la formation académique, de quelques pilotes de réseaux, ainsi que de représentants des partenaires, serait chargé du suivi de la politique au niveau académique, et notamment, d'établir un projet académique pluriannuel pour l'éducation prioritaire, fixant les grandes orientations pédagogiques et éducatives ainsi que les modalités d'utilisation des moyens au sein de l'académie.

*Recommandation n°39 : Renforcer le pilotage des réseaux : relance et ouverture des comités de pilotage de réseau, rôle décisif des IEN, chefs d'établissements, IA-IPR référents et coordonnateurs*

Les comités de pilotage de réseaux sont aujourd'hui inégalement mis en œuvre, et ne sont que rarement ouverts aux partenaires.

Afin d'assurer une meilleure coordination inter-degrés et avec les partenaires, le comité de pilotage de réseau (anciennement comité exécutif) doit être relancé, co-piloté par le principal et l'IEN, accompagnés par un IA-IPR référent. Il doit être tenu a minima trimestriellement et sa dimension partenariale doit être renforcée. Selon l'ordre du jour, le comité de pilotage pourrait être ouvert au représentant du préfet et aux collectivités territoriales, afin, notamment, de travailler à l'amélioration des abords des établissements et à une meilleure coordination des actions scolaires et périscolaires.

Afin d'assurer le suivi et la coordination opérationnelle des actions et des acteurs du réseau, chaque réseau devrait pouvoir disposer d'un coordonnateur de réseau dédié avec une lettre de mission et un recrutement sur poste spécifique et avis.

En sus des différentes modalités d'accompagnement préconisées (accompagnement par les pairs ainsi que par des experts académiques), en cas de difficultés persistantes, un dispositif renforcé d'accompagnement par un IA-IPR, voire par des enseignants-formateurs dédiés, devrait être envisagé, sur la base d'un audit préalable.

*Recommandation n°40 : Garantir des moyens dans la durée pour mettre en œuvre un projet de réseau en lien avec le référentiel de l'éducation prioritaire*

Pour permettre la réalisation d'actions dans la durée, les moyens destinés à mettre en œuvre des organisations et projets pédagogiques et éducatifs (pondérations, allègements de service d'enseignement, heures supplémentaires, moyens de remplacement, encadrement éducatif, crédits pédagogiques, moyens de formation, etc.) devraient pouvoir être garantis pour une durée de quatre ans - soit une durée correspondant à la scolarité d'un collégien.

La garantie des moyens dans la durée pourrait être accordée aux réseaux qui s'engagent à définir et à mettre en œuvre un projet en cohérence avec les principes du référentiel de pratiques.

## Recommandations

Ce projet de réseau s'articulerait autour d'organisations et de projets pédagogiques et éducatifs, proposés, pilotés et mis en œuvre par les enseignants et ferait l'objet d'un dialogue annuel avec le DASEN.

Le dialogue annuel, miroir du dialogue mené entre l'académie et le niveau national, se fonderait sur une analyse d'indicateurs quantitatifs (évolution des résultats des élèves) et qualitatifs (dynamique de réseau, pratiques mises en œuvre, ouverture aux parents et partenaires, etc.) et permettrait d'ajuster le projet, le contenu et l'intensité de actions de formation et d'accompagnement en fonction des besoins identifiés.

Cependant, le bilan du projet ne serait tiré qu'au bout des quatre ans, afin de laisser le temps nécessaire aux équipes et de pouvoir mesurer dans la durée la portée des actions mises en œuvre.





## V. Préconisations sur la mise en œuvre

Le succès de la mise en œuvre des recommandations énoncées précédemment repose sur un certain nombre de leviers et facteurs à prendre en compte. La transformation préconisée est d'une ampleur importante : propositions tenant aux aspects pédagogiques et éducatifs des métiers, évolutions portant sur la gestion des ressources humaines, évolutions dans les organisations, les emplois du temps, etc. En outre, le coût des mesures proposées est très élevé. Celles-ci ne sauraient, en conséquence, être toutes mises en œuvre sur une seule rentrée.

Il est souhaitable que ces mesures soient mises en œuvre et inscrites dans la durée au-delà des temps politiques qui ont trop souvent rythmé les temps de la politique de l'éducation prioritaire, comme a pu le montrer le rapport diagnostic de juillet 2013. Si des signes positifs doivent être donnés dès la rentrée 2014 de l'évolution de la politique et de son inscription dans la durée, ce sont surtout les trois rentrées suivantes qui doivent en assurer la continuité et l'amplification progressive en soulignant le volontarisme politique qui y préside.

- Sur le terrain, les transformations doivent s'appuyer sur un travail de co-construction des plans d'action avec les équipes concernées au premier plan ; un important travail de coordination des différents corps de métiers concernés doit être mené (personnel enseignant, vie scolaire, corps d'inspection, personnel de direction, partenaires) ;
- L'administration centrale doit être en mesure d'appuyer le terrain (académies, établissements) dans la mise en œuvre des mesures : soutien méthodologique, relais de communication, etc. ;
- Quand cela est opportun, il est préconisé de développer une logique d'expérimentation et de boucle de progrès (processus itératif) : adaptation des mesures après un temps, mise en œuvre par cercles concentriques, sites « pilotes », etc. Dans cet esprit d'amélioration continue, les documents-clés sur lesquels repose la refondation de l'éducation prioritaire doivent faire l'objet de modifications à l'épreuve du terrain et de la mise en œuvre ;
- Dans la consolidation des bonnes pratiques qui sera opérée (notamment, pour l'alimentation du référentiel), l'équipe d'évaluation préconise d'adopter une démarche fondée sur la preuve et le recensement des expériences réussies ; cela suppose une vérification régulière des résultats obtenus tant au niveau local par chacune des équipes de réseau qu'au niveau académique ou national au moyen des évaluations de la DEPP ;
- La mise en œuvre doit se faire aux trois niveaux en même temps : national, académique et local, en organisant des dispositifs de partages d'expériences réguliers sur les réussites et points de tension de la refondation de l'éducation prioritaire.
- Il sera crucial de prolonger la démarche partenariale, fondée sur l'association des parties prenantes, qui été menée pour l'élaboration des scénarios et des plans d'actions.

Préconisations sur la mise en œuvre

L'implication des acteurs de terrain dans l'évolution des organisations devra rester une priorité, tant au niveau national qu'aux niveaux académique et local ;

- La mise en œuvre des présentes recommandations devra être soumise à une coordination forte avec les autres chantiers en cours au ministère de l'Education nationale : réforme du métier enseignant, refonte du collège, refonte des programmes.

## VI. ANNEXES

### 1- Références bibliographiques

#### Publications institutionnelles :

Sénat :

- Réguler la carte scolaire : pour une politique ambitieuse de mixité sociale (2012)
- L'éducation prioritaire dans les académies de Créteil et Versailles (2008)

Cour des Comptes :

- Gérer les enseignants autrement (2013)
- Egalité des chances et répartition des moyens dans l'enseignement scolaire (2012/2013)
- L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves (2010)
- L'articulation entre les dispositifs de la politique de la ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles (2009)

IGEN/IGAENR :

- Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire (2013)
- Élargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR (2012)
- La mise en œuvre du programme CLAIR (2011)
- Les cordées de la réussite à l'épreuve de leur généralisation (2011)
- La mise en place des premiers internats d'excellence (2011)
- La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves (2006)
- Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire (1997)

MEN/DGESCO :

- Inégalités sociales et scolaires et politiques d'éducation prioritaire : éléments de comparaison internationale (document remis aux participants de la Concertation sur l'école) (2012)
- Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport du comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Observatoire de la violence à l'école (2012)
- Bilan national des Réseaux Ambition Réussite (2010)

MEN/DEPP :

- L'éducation prioritaire, état des lieux. Note d'information de la DEPP n°13-07 (2013)
- Repères et références statistiques (2012)
- L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires. Note d'évaluation n°05-03
- Education et formations : n°61 de 2001, n°83 de juin 2013
- La scolarisation à deux ans, Linda Ben Ali, Education et formation n°82, 2012

LES ANNEXES

Union Européenne :

- « EuroPEP » - Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe (2009)

OCDE :

- PISA 2012 : note pour la France (2013)
- PISA 2012 Results : What students know and can do (2013)
- Etudes économiques. Synthèse France, mars 2013
- Equity and Quality in Education: Supporting disadvantaged students and schools (2012)
- Strong Performers and Successful Reformers in Education Lessons from PISA (2011)
- Ontario, Canada : reform to support high achievement in a diverse context (2010)
- Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social, L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage – Volume II (2009)
- Equity in education thematic review – Finland – Country note (2005)
- Teacher Evaluation in Portugal - OECD Review (2009)
- Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité (2005)

Haut Conseil de l'Éducation :

- L'effet de la taille des classes sur les progrès des élèves (2001)

Dossiers XYZep :

- Les politiques de discrimination positive dans le monde (2005)
- L'École au Chili, entre discrimination positive et marché, Dossier XYZEP, (2009)

Canton de Genève :

- Suivi de la mise sur pied du Réseau d'enseignement prioritaire de l'école primaire (2009)
- Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises - Deuxième rapport intermédiaire Année scolaire 2007-2008
- Note d'information du SRED - Le suivi de la mise en place du REP de 2006 à 2009 – République et canton de Genève (2012).

ONZUS :

- Rapport annuel (2012)

Institut Français de l'éducation (IFE) :

- Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ? Dossier de veille et d'actualité n°67, 2011
- Quel leadership pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de veille et d'actualité n° 73, 2012
- Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs, Dossier INRP n° 60, 2011

Centre d'analyse stratégique :

- Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ? Note n° 232, juillet 2011.

LES ANNEXES

- Quelle organisation pour le soutien scolaire ? Note n° 315, janvier 2013.

CEREQ :

- Insertion des jeunes issus des quartiers sensibles : les hommes doublement pénalisés. Bref n° 309, 2013.

Cahiers pédagogiques :

- Dossier « Quelle éducation prioritaire ? », n° 499, septembre-octobre 2012.

## 2- Travaux de recherche

- Avisati, Gurgand, Guyon, Maurin (2013) : « La mallette des parents » : quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? » Rapport pour le Haut Commissariat à la jeunesse, Ecole d'économie de Paris.
- Benabou, Kramarz, Prost (2009), "The French Zones d'Education Prioritaire : Much Ado About Nothing?," *Economics of Education Review*, Vol. 28, Issue 3, pp. 345-356.
- Borges, Portelance, Pharance (2011) : « La collaboration dans le milieu de l'Education. Presses Universitaire du Québec.
- Bressoux, F. Kramarz, Prost (2009), "Teachers' Training, Class Size, and Students' Outcomes: Learning from Administrative Mistakes, " *Economic Journal*, Vol. 119, N° 536., pp. 540-561.
- Bressoux et Lima (2011) : « La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. *Raisons éducatives* » , n° 15.
- Cooper, H., et al. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-analytic Review. *Review of Educational Research*, 66, 227–268.
- Clotfelter C. T., Glennie E., Ladd H. F., Vigdor J. L. (2008) : « Would Higher Salaries Keep Teachers in High-Poverty Schools ? Evidence from a Policy Intervention in North Carolina », *Journal of Public Economics*
- Crahay (2012) : « L'école peut-elle être juste et efficace ? » De Boeck
- Da costa Lanne (2012) : « La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ? » Thèse .
- Duru Bellat (2001) : « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? » *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°23(2).
- Garcia Palomer, C. et R. Paredes (2010), « Reducing the Educational Gap: Good Results in Vulnerable Groups », *Journal of Development Studies*, vol. 46, no 3
- Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) : « Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves ». *Revue canadienne de l'éducation*, n° 35.
- Goddard, Y.L., Goddard, R.D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Gordon, Kane et Staiger (2006) : « Identifying effective teachers using performance on the job" 2006.

## LES ANNEXES

- Goux et Maurin(2005) : « Composition sociale du voisinage et échec scolaire », Revue économique n°2, 2.
- Henderson et Mapp (2002) : « A new wave of evidence : the impact of school, family and community connections on student achievement”. Southwest Educational Development Laboratory.
- Merle (2012) Education prioritaire. Cinq principes pour une refondation. La Vie des idées, Octobre 2012.
- Piketty et Valdenaire (2006) : « L’impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français », Les dossiers évaluations et statistiques, n°173.
- De Peretti (1987) : « Pour une école plurielle » Larousse, 1987.
- Rice (2010) : « The Impact of Teacher Experience Examining the Evidence and Policy Implications » CALDER Urban Institute.

### 3- **Autres ressources consultées**

- **Les synthèses individuelles des réseaux et des assises pendant la concertation de l’automne 2013** : les synthèses peuvent être consultées sur les sites des académies.
- **Contributions des organisations syndicales à la refondation de l’éducation prioritaire** : Les contributions peuvent être consultées sur les sites des organisations syndicales.

### 4- **Composition des instances de pilotage**

#### **Comité de pilotage partenarial :**

- Ministère de l’Education nationale
  - o DGESCO
  - o DAF
  - o DGRH
  - o DEPP
  - o Académie de Créteil
  - o Inspection académique des Hauts de Seine
- Ministère du Budget
- Secrétariat Général pour la modernisation de l’action publique
- Ministère délégué à la Ville
- Secrétariat général du Comité interministériel des villes
- Ministère délégué à la Famille
- Association des régions de France
- Association des maires de France
- Assemblée des départements de France

#### **Comité projet à l’évaluation :**

- DGESCO
- DAF
- DGRH

LES ANNEXES

- DEPP
- IGEN
- IGAENR
- Institut Français d'Education

## 5- Groupes de travail

### **Groupe de travail DGESCO mobilisé pendant la phase de diagnostic :**

- DGESCO
- DGRH
- IGEN
- IGAENR
- Chercheurs
- OZP
- Représentants d'académies

### **Groupes de travail interprofessionnels constitués pour la conception du référentiel**

#### **Groupe 1 : « Enseigner plus, mieux et plus explicitement les compétences que l'école requiert, garantir le lire écrire parler »**

- DGESCO
- IGEN
- Académies
- CNED
- IFE

#### **Groupe 2 : « Ecole bienveillante, exigeante et ouverte aux parents et aux partenaires »**

- DGESCO
- IGEN
- Académies

#### **Groupe 3 : Formation et accompagnement**

- DGESCO
- IGEN
- Académies
- IFE
- ESEN
- Universitaires

## 6- Consultations par la DGESCO

### **Organisations syndicales consultées par la DGESCO**

- SGEN / CFDT
- SNUIPP FSU
- SNALC
- SNES FSU
- SNPDEN
- FO
- UNSA EDUCATION

LES ANNEXES

- UNSEN CGT
- SUD-EDUCATION

## 7- Personnes rencontrées

### I. Interlocuteurs extérieurs au ministère de l'Education nationale

#### **Ministère de la Ville et organismes associés**

Anaïs BREAUD, conseiller Politiques transversales au cabinet du Ministre

Hervé MASUREL, secrétaire général du Comité interministériel à la Ville (SGCIV)

Yannick PROST, sous-directeur CIV

Stephan LUDOT, responsable département CIV

Philippe GERARD, chargé de mission Education

Serge FRAYSSE, directeur du service Education de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances

Anthony BRIANT, sous-directeur études statistiques et évaluation à l'Observatoire des zones urbaines sensibles

Marine COURTOIS, service administratif et financier

#### **Ministère de la famille**

Maurice-Pierre PLANEL, conseiller Prestations et services aux familles au cabinet de la Ministre

#### **Autres directions centrales**

Vincent MOREAU, Direction du Budget, SD3

Philippe JARRAUD, Direction du Budget, 3BEN

Muriel POCHARD, Direction du Budget

Thierry DELANOE, DGAFP, bureau des carrières

#### **Représentants des collectivités territoriales**

Rolande FIGUIERE, AMF, adjointe au maire de Chanteloup-les-Vignes

Laurent BRISSET, ARF, président de la Commission Education

Pierre-Alain ROIRON, AMF, président de la Commission Education et Culture (maire de Langeais)

#### **Autres :**

#### **Observatoire des Zones Prioritaires (OZP)**

Marc DOUAIRE, Nicolas RENARD, François-Régis GUILLAUME

#### **INSEE**

Corinne PROST, chef du département des études économiques



LES ANNEXES

**OCDE**

Eric CHARBONNIER, Direction de l'Éducation

Sophie VAYSSETTES, Direction de l'Éducation

**Université de Mons (Belgique)**

Marc DEMEUSE, Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, qui a consacré une partie de ses recherches aux politiques ciblées (type ZEP,..), notamment dans une perspective comparative.

**Ecole d'économie de Paris**

Marc GURGAND, Directeur de recherche au CNRS

**Ministère de l'Éducation d'Ontario**

Mary Jean GALLAGHER, Sous-ministre adjointe

Judith TAYLOR, Student Success Division,

**Ministère de l'Éducation du Québec**

François CULEE, Directeur Régional (Montréal)

Sylvie BEAUPRE, coordinatrice du programme « Une école Montréalaise pour tous »

**II. Interlocuteurs internes au Ministère de l'Éducation Nationale**

**Inspections générales**

Anne ARMAND, Inspectrice générale de l'Éducation Nationale

Simone CHRISTIN, Inspectrice générale de l'Administration, de l'éducation nationale et de la recherche

Claude BISSON-VAIVRE et Christophe KERRERO, Inspecteur généraux de l'Éducation Nationale

**DGESCO**

Jean-Paul DELAHAYE, directeur général de l'enseignement scolaire

**DGESCO A**

Xavier TURION, chef de service DGESCO A

Hélène OUANAS, sous-directeur « Socle commun, personnalisation des parcours scolaires et orientation »

Jean-Marc HUART, sous-directeur Lycées et formation tout au long de la vie

Ghislaine FRITSCH et Nicolas TORRES, bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle

Nicolas FELD, chef du bureau des collèges

Marie-Claire MZALI, chef du bureau des écoles

Isabelle ROBIN, chef du bureau des lycées GT

Jean-Yves CAPUL, sous-directeur des programmes d'enseignement et de la formation des enseignants

Sarah DEVOUCOUX, chargée de mission Maîtrise de la langue française

LES ANNEXES

**DGESCO B**

Guy WAISS, chef de service DGESCO B

Roger VRAND, sous-directeur Vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives

Patrick PAURICHE, sous-directeur Gestion des programmes budgétaires

Erwan COUBRUN, chef de bureau Synthèse budgétaire, études et contrôle de gestion

Jean-François BOURDON, chef du bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement et Michèle COULON, chargée de mission au sein de ce bureau

Nadine NEULAT, chef du bureau de la santé, de l'action sociale et de la sécurité

**DGESCO autres**

Arthur MULLER, adjoint à la responsable du DRDIE et François MULLER, chef de projet

Jeanne-Marie URCUN, médecin conseiller technique

Eric DEBARBIEUX et Dominique BERTELOOT, Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

**DGRH**

Catherine GAUDY, directrice générale des ressources humaines

Henri RIBIERAS, chef de service DGRH B (personnels enseignants)

Mireille EMAER, sous-directeur DGRH B1 (études de gestion prévisionnelle et statutaire).

Fabienne BROUILLONNET, chef de service DGRH E (service de l'encadrement)

Geneviève GUIDON, chef de service DGRH C (service des personnels ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé et des bibliothèques)

**DAF**

Frédéric GUIN, directeur des affaires financières

Véronique GRONNER, sous-directrice DAF C (expertise statutaire, masse salariale et plafond d'emploi)

**DEPP**

Catherine MOISAN, directrice de l'évaluation de la performance et de la prospective

Fabrice MURAT, chef du bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire

Jean-François CHESNE, chef du bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations

**DREIC**

Hervé TILLY, sous-direction des affaires européennes et multilatérales

**Centre Alain Savary (IFE)**

Patrick PICARD, chef de service

**Académie de Créteil**

Florence Robine, recteur de Créteil

LES ANNEXES

**Académie de Versailles**

Marie-Hélène LELOUP, DASEN de l'Essonne

**III. Visitées réalisées en académies**

**Rencontres dans l'académie de Lille**

Recteur

DAASEN 62 et 59

SGA

DEVEP

IA-IPR espagnol et STI

IEN - Circonscription de Tourcoing Est

IEN - Circonscription de Calais

IEN – Bully-les-Mines

IEN – Roubaix Est

Principal Adjoint Langevin Avion

Principal CLG A. Samain Roubaix

Principal Collège A. Camus Bruay-la-Buissière

Principal Collège Levi-Strauss Lille

Directeur de l'école Viala-Voltaire de Lille

Préfet des études CLG Verlaine de Lille et de CLG Jean Zay de Lens

Documentaliste CLG JB Lebas de Lille

Préfet Egalité des chances 59

SGA cohésion sociale 62

**Rencontres dans l'académie d'Aix-Marseille**

Recteur

Directeur de cabinet du recteur

DASEN des Bouches du Rhône

Secrétariat Général Rectorat Aix Marseille

DRH

IA IPR, correspondante académique Education prioritaire

IA-IPR

IA-IPR Arts plastiques

IEN 13 et 84

IEN chargé du dossier Education prioritaire DA de Vaucluse

Secrétaire du comité exécutif du réseau

Directrice PACQUAM

Chargée de mission Education prioritaire DA des Bouches du Rhône

Conseiller technique chargé de la mission Egalité des chances

Principaux et principaux adjoints de collèges

Proviseurs de lycée

## LES ANNEXES

Maître de conférences SCE

Enseignants-chercheurs et professeurs

Enseignants et chercheurs

Visite du réseau ECLAIR Massenet, Marseille et rencontre avec l'équipe pédagogique et éducative

Visite du réseau ECLAIR Quinet, Marseille et et rencontre avec l'équipe pédagogique et éducative

### **Rencontres dans l'académie de Lyon**

Rectrice

DASEN du Rhône

Secrétaire général

Division de l'organisation scolaire

DIP, SPS

IA-IPR de réseaux ECLAIR et RRS

Correspondante de l'EP, IA-IPR de mathématiques

Centre Michel Delay

Visite du collège ECLAIR H. Longchambon à Lyon, et rencontre avec l'équipe pédagogique et éducative

Visite du réseau ECLAIR Aimé Césaire à Vaulx-en-Velin, et rencontre avec l'équipe pédagogique et éducative

Visite du réseau RRS Jacques Prévert à Andrézieux-Bouthéon, et rencontre avec l'équipe pédagogique et éducative

### **Rencontres dans l'académie de Nancy-Metz**

Rectrice d'académie

DASEN

SGA

Inspecteurs

Chefs d'établissements

Enseignants et enseignants supplémentaires

Visite du réseau Claude le Lorrain et rencontre avec l'équipe pédagogique et éducative

### **Rencontres dans l'académie de Caen (réseau ECLAIR « Les Provinces » de Cherbourg et réseau RRS Ingénieur Cachin) :**

Délégué du Sous-préfet

Représentants du Conseil général de la Manche

Représentants du personnel élu du CA

Maire adjoint aux affaires scolaires de Cherbourg

IA-IPR référent du réseau « Les Provinces »

IEN de la circonscription

Visites du réseau ECLAIR « Les Provinces », à Cherbourg et rencontres avec l'équipe pédagogique et éducative

Enseignants de l'école maternelle « Les Coquelicots »

LES ANNEXES

**Rencontres dans l'académie de Créteil**

Rectrice d'académie

IA-IPR référente Créteil

IEN circonscription Saint-Denis 2

Visites du réseau ECLAIR Garcia Lorca, à Saint Denis et rencontres avec l'équipe pédagogique et éducative

DAASEN Seine-Saint Denis

Chefs d'établissement de Seine-Saint Denis

**Rencontres dans l'académie de Besançon**

Visites du réseau Diderot, à Besançon et rencontres avec l'équipe pédagogique et éducative

**Rencontres dans l'académie de Reims**

DASEN de la Marne

IEN Reims sud

IEN Reims sud-est

Principal collège Joliot-Curie de Reims, réseau ECLAIR

Principale collège Terres Rouges d'Epernay, réseau RRS

Coordinatrice du réseau RRS des Terres Rouges d'Epernay

## 8- Lettre de mission du coordonateur de l'évaluation MAP Education prioritaire

COPIE



11 FEV. 2013

*Le Ministre de l'éducation nationale*

*La Ministre déléguée à la réussite éducative*

Monsieur,

La réussite des élèves dans tous les territoires est un devoir pour la République.

De nombreux rapports montrent que, durant la scolarité, loin de se réduire, les inégalités se creusent : l'école ne parvient pas à atteindre ses objectifs républicains. La politique d'éducation prioritaire s'est traduite depuis une dizaine d'années par la multiplication des dispositifs. Aujourd'hui, on peut considérer que 16 % des écoles et 20 % des collèges relèvent aujourd'hui de l'éducation prioritaire au travers de nombreux dispositifs.

Cette sédimentation a conduit à faire perdre de sa lisibilité et de son efficacité à l'action publique en matière d'éducation prioritaire et les politiques qui ont été menées n'ont pas permis aux élèves les plus en difficulté de faire des progrès significatifs. Au-delà de la problématique de l'allocation différenciée des moyens, c'est l'ensemble de cette politique pédagogique et éducative qui mérite d'être évaluée et améliorée.

La mise en place des dispositifs « plus de maîtres que de classes » et la relance de la scolarisation des enfants de moins de trois ans constituent une première réponse. De même, le rapport annexé au projet de loi d'orientation dessine les pistes de réformes de la politique d'éducation prioritaire.

Pour refonder l'éducation prioritaire, l'ensemble des dispositifs existants doit être évalué pour améliorer leur efficacité en matière pédagogique et en matière de réduction des inégalités sociales et territoriales. La modernisation de l'action publique pour l'éducation prioritaire doit aussi viser une meilleure articulation avec les politiques de la ville et les initiatives de nos partenaires, notamment les collectivités territoriales, et les caisses d'allocations familiales.

Vous serez le coordonnateur de cette évaluation.

L'objectif de cette évaluation et des mesures qui en résulteront est d'améliorer l'impact social et pédagogique des politiques d'éducation prioritaire et la réussite des élèves concernés sera au centre des travaux que vous conduirez sous l'autorité conjointe des Directeurs de cabinet et du Directeur général de l'enseignement scolaire.

Monsieur Marc BABLET

.../...

LES ANNEXES

Avant de proposer une nouvelle réforme de l'éducation prioritaire, il nous paraît indispensable de mettre en œuvre une évaluation partagée avec l'ensemble de nos partenaires afin d'identifier toutes les options envisageables.

Cette évaluation s'effectuera dans le contexte de la démarche d'évaluation partenariale lancée lors du séminaire gouvernemental du 18 décembre 2012, consacré à la modernisation de l'action publique.

Votre travail d'évaluation devra instruire plusieurs thématiques constitutives de la politique d'éducation prioritaire :

**Les objectifs, les outils et la géographie de la politique d'éducation prioritaire :** l'organisation en zonage sera interrogée (faut-il des zones et quels types de zones ? faut-il travailler à partir de réseaux ? ou établissement par établissement ?...) ; quels sont les articulations avec la carte scolaire ? quelle doit être l'articulation avec la réforme de la géographie prioritaire de la politique de la ville ? La question de la labellisation sera réexaminée car elle est source de rigidités et a pu conduire à des effets de stigmatisation, notamment parce qu'elle est spécifique à l'éducation nationale. S'agissant de la carte scolaire, les études montrent que les assouplissements de la sectorisation ont accru les difficultés des établissements les plus fragiles. Le retour à une sectorisation ou à d'autres modalités de régulation favorisant la mixité scolaire et sociale devra être examinée, expérimentée et mise en œuvre. Cette thématique devra notamment permettre, en lien avec les modalités d'allocation des moyens de définir un maillage territorial et de définir les établissements prioritaires.

**Les modalités d'allocation des moyens :** il conviendra de proposer une évolution des critères de répartition des moyens (définition de critères, approche par élève ou établissement ou réseau, analyse des impacts territoriaux sur la base de simulations et de modélisations...)

**L'approche en termes de GRH** devra s'interroger sur les conditions d'une plus grande stabilisation des équipes pédagogiques en éducation prioritaire (gestion des personnels, des affectations et des mutations, régime indemnitaire, conditions de travail, formation...)

**L'approche en termes pédagogiques** devra permettre de définir quelles sont les pratiques pédagogiques particulières à conduire pour traiter des besoins éducatifs spécifiques à ces territoires afin de favoriser la réussite de tous.

Vous conduirez également une **comparaison internationale** sur les politiques équivalentes à l'éducation prioritaire afin d'identifier les exemples les plus efficaces pour réduire les inégalités sociales et territoriales et améliorer la réussite éducative.

Votre évaluation devra permettre de faire toutes les propositions nécessaires à l'amélioration de cette action publique.

Vous ferez des propositions en matière de **conduite du changement** afin de faire partager par les différents partenaires de cette politique les objectifs et l'adhésion au projet de modernisation de l'action publique.

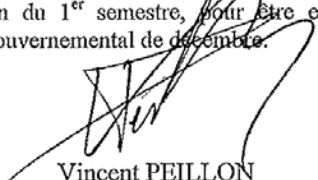
Enfin, une attention particulière sera apportée à la communication, interne comme externe, sur ces travaux. La thématique de l'éducation prioritaire est intégrée à la refondation de l'École. Des temps de communication et d'échanges sur les travaux seront organisés.

Une équipe projet sera mise à votre disposition pour la durée de la mission. Elle sera composée d'un consultant interne et de représentants des services concernés. Une équipe de consultants du SGMAP travaillera en relation étroite avec l'équipe-projet que vous aurez constituée. Les consultants du SGMAP pourront notamment vous apporter leur appui en matière d'allocation des moyens (définition de critères, diagnostic, simulations, modélisation...), de coordination interministérielle (lien avec les zonages de la politique de la ville) et de conduite du changement.


.../...

LES ANNEXES

Nous souhaitons que vous puissiez nous présenter les conclusions de votre mission à la fin de l'année 2013. Plusieurs échéances jalonnent votre travail, et notamment les séminaires gouvernementaux de mars, juin et décembre 2013. En vue du séminaire de mars 2013, nous souhaitons pouvoir disposer d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires du ministère. Ce travail de diagnostic permettra ensuite de formuler différents scénarios qui seront présentés à nos partenaires à la fin du 1<sup>er</sup> semestre, pour être ensuite approfondis et définitivement arbitrés lors du séminaire gouvernemental de décembre.



Vincent PEILLON



Georges PAU LANGEVIN





ministère  
éducation  
nationale



# Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire

## Rapport de diagnostic

CIMAP – 17 juillet 2013

## REMERCIEMENTS

Nous remercions tout d'abord les ministres et leurs cabinets de nous avoir fait confiance pour mener à bien la mission qu'ils nous ont confiée et pour le soutien qu'ils nous ont apporté à toutes les étapes de notre travail.

La coopération très positive avec le SGMAP et les consultants a permis de mener à bien cette première étape de l'évaluation avec efficacité.

Nous avons trouvé auprès des principales directions du ministère avec lesquelles nous avons travaillé DGESCO d'abord, et son bureau de l'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement mais aussi DGRH, DEPP et DAF des collaborations ouvertes et fructueuses.

Les inspections générales et l'IFE (Centre Alain Savary) ont également été d'une grande disponibilité.

Nous avons aussi eu grand intérêt à bénéficier de l'expertise de nombreux partenaires dans le cadre du comité de pilotage et dans les entretiens qui nous ont été accordés (notamment auprès des ministères du budget, de la famille, de la ville et des associations d'élus).

Les recteurs et leurs équipes académiques et départementales, les réseaux visités doivent aussi être ici sincèrement remerciés de leur engagement dans des temps de dialogues fructueux.

# Sommaire

INTRODUCTION.....	5
DIAGNOSTIC .....	6
<b>1 - La politique de l'éducation prioritaire : public et territoires concernés, dispositifs, acteurs, moyens.....</b>	<b>6</b>
1.1 - L'éducation prioritaire est justifiée par l'impact de la concentration des difficultés sociales sur la réussite scolaire.....	6
1.2 - Un ensemble d'établissements et d'écoles qui n'a cessé de s'étendre sans remise en cause de l'adéquation réelle de la carte avec les difficultés rencontrées.....	8
1.3 - Les zonages de la politique de la ville recouvrent bien le cœur urbain de l'éducation prioritaire.....	9
1.4 - Des dispositifs propres à l'éducation prioritaire qui ont varié dans le temps mais reposent aujourd'hui sur le travail en réseau, des dispositifs dits « d'accompagnement » qui ont pu perturber le sens donné à l'éducation prioritaire.....	10
1.5 - Des acteurs nombreux qui ont appris à travailler ensemble mais doivent encore mieux se connaître et se reconnaître.....	12
1.6 - Des moyens significatifs que la Cour des comptes et l'OCDE trouvent pourtant insuffisants .....	14
<b>2 - Les objectifs de l'éducation prioritaire .....</b>	<b>15</b>
2.1 - Un objectif stratégique de réduction des écarts de réussite scolaire régulièrement rappelé .....	15
2.2 - Des objectifs opérationnels flous, variables dans le temps, et pas toujours pertinents .....	15
2.3 - Un besoin d'adaptation des objectifs à la diversité des situations rencontrées .....	16
<b>3 - Que peut-on dire de l'efficacité de l'éducation prioritaire ? .....</b>	<b>17</b>
3.1 - Des difficultés à évaluer cette efficacité .....	17
3.2 - Des résultats globalement décevants et inégaux selon les niveaux, les académies et les réseaux .....	18
3.3 - Quelques réseaux produisent des résultats remarquables .....	19
3.4 - Un contexte de dégradation des conditions sociales dans les quartiers les plus difficiles.....	20

**4 - Les moyens alloués et leurs usages : la question de l'efficacité de l'éducation prioritaire et de son pilotage ..... 20**

4.1 - Des moyens aux usages peu diversifiés et aux effets incertains ..... 20

4.2 - Des moyens concentrés sur l'encadrement des élèves : leur apport à la réussite scolaire n'apparaît pas clairement ..... 21

4.3 - Les postes ou missions spécifiques contribuent très utilement à l'amélioration du travail collectif..... 23

4.4 - Des dispositions relatives aux ressources humaines qui n'ont pas d'effet significatif en matière d'attractivité..... 23

4.5 - Les mesures relatives aux ressources humaines n'ont qu'un effet limité sur le maintien des personnels en éducation prioritaire ..... 25

4.6 - Les indemnités servent essentiellement à reconnaître la spécificité de l'exercice professionnel en éducation prioritaire ..... 25

4.7 - L'accompagnement et la formation des personnels produisent les effets les plus remarquables ..... 26

4.8 - Un pilotage national qui a connu des hauts et des bas ..... 27

4.9 - Un pilotage déconcentré hétérogène ..... 28

**5 - Les leviers d'action possibles pour une éducation prioritaire plus efficace..... 29**

5.1 - Un périmètre et des objectifs à repreciser ..... 29

5.2 - Des leviers éducatifs et pédagogiques efficaces à mettre en œuvre dans tous les réseaux..... 31

5.3 - Des leviers relatifs aux ressources humaines à développer au plus près de chacun des réseaux ..... 35

5.4 - Le pilotage et l'articulation des politiques publiques nécessitent davantage de cohérence et de continuité ..... 37

5.5 - Des moyens qui doivent être consacrés aux leviers les plus efficaces ..... 38

**CONCLUSION ..... 39**

**ANNEXES :**

Fonds documentaire utilisé .....40

Entretiens réalisés dans le cadre du diagnostic.....45

## INTRODUCTION

Le ministre de l'Éducation Nationale et la ministre déléguée à la réussite éducative ont décidé de mettre en place, dans le cadre de la modernisation de l'action publique, une évaluation de la politique conduite au sein du ministère relativement à l'éducation prioritaire.

Les résultats du système éducatif français sont préoccupants comme le montrent les comparaisons internationales. Le système français est fortement inégalitaire et ces écarts liés au milieu social se sont creusés ces dernières années. Il est, en particulier, défavorable aux enfants d'ouvriers et d'inactifs. L'influence de l'origine sociale dans l'éducation est particulièrement forte en France estime l'OCDE. Sur 34 pays, elle n'est plus forte en 2011 que dans un seul pays (la Nouvelle Zélande). Le système éducatif encourage en outre des comportements qui ont tendance à aggraver les difficultés des élèves les moins favorisés (par exemple : ne pas répondre à une question plutôt que de tenter une réponse même approximative).

La politique d'éducation prioritaire qui a un peu plus de trente ans doit être interrogée quant à sa pertinence, quant aux résultats obtenus et repositionnée dans ce contexte général dont elle est partie prenante.

L'exercice d'évaluation de la politique de l'éducation prioritaire présente un certain nombre de limites :

- c'est une politique publique qui n'apparaît pas dans la loi, elle n'est pas inscrite dans le code de l'éducation sinon marginalement pour préciser que telle ou telle mesure doit s'y développer en priorité ;
- à aucun moment il n'a été posé les modalités de son évaluation, même si dès la première circulaire, Alain Savary précise, en 1981, que cette politique devra être évaluée et que les écoles, collèges et lycées en question n'ont pas vocation à rester en zone prioritaire pour des durées longues ;
- elle ne peut être isolée du reste du système éducatif ni de la société, qui tous deux ont évolué dans la période ; une analyse de ses effets « toutes choses égales par ailleurs » serait particulièrement difficile à réaliser.

Cette politique publique plusieurs fois relancée, fortement liée à la politique de la ville, inscrite dans une conception plus large de la lutte contre l'inégalité des chances par les précédents gouvernements n'a pas donné à ce jour les résultats qui en étaient attendus : réduire les écarts de réussite entre l'éducation prioritaire et les autres établissements comme cela est inscrit dans les indicateurs de la loi de finances. Il s'agit, dès lors, dans le cadre de l'évaluation, de déterminer à quelles conditions elle pourrait présenter une meilleure efficacité.

Inscrite dans le cadre de la modernisation de l'action publique (MAP) la présente démarche repose sur une équipe de projet ministérielle soutenue par le secrétariat général à la modernisation de l'action publique qui a mis à disposition du directeur de projet une équipe de consultants de février à juin 2013. Elle a pu s'appuyer également sur un groupe de travail

et une concertation avec les représentants du personnel organisés par le directeur général de l'enseignement scolaire. La démarche a consisté également à conduire des visites en académie et dans des réseaux en réussite pour mettre en évidence les marges de manœuvre et les pratiques professionnelles efficaces. Un comité de pilotage interministériel qui a associé également les collectivités territoriales a validé les différentes étapes du travail.

Après avoir décrit cette politique, on étudiera la pertinence de ses objectifs et les résultats obtenus en s'efforçant de mettre en évidence les conditions des réussites. On indiquera la quantité de moyens consacrée à l'éducation prioritaire et on étudiera avec précision à quoi ces moyens sont utilisés et comment l'éducation prioritaire est pilotée. Enfin on mettra en évidence les leviers qui permettraient d'en améliorer l'efficacité.

## DIAGNOSTIC

### 1 - La politique de l'éducation prioritaire : public et territoires concernés, dispositifs, acteurs, moyens

#### 1.1 - L'éducation prioritaire est justifiée par l'impact de la concentration des difficultés sociales sur la réussite scolaire

Actuellement l'éducation prioritaire repose principalement sur deux dispositifs : ECLAIR (Ecoles collèges lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et RRS (Réseaux de réussite scolaire), réseaux qui regroupent écoles, collèges et lycées. Certaines écoles, certains collèges et certains lycées peuvent toutefois être rattachés à l'éducation prioritaire pour des raisons historiques (ils bénéficient encore de l'indemnité ZEP) sans appartenir à ce type de réseaux.

	ECLAIR	RRS	Autre EP
Ecoles	2139	4457	174
Collèges	301	781	17
Lycées (ou SGT ou SEP)	34	24	124
Ecoles privées sous contrat	2	4	
Collèges privés sous contrat	9		

**Figure 1. Répartition des établissements faisant partie de l'éducation prioritaire (DEPP année 2012-2013).**

Le public concerné est de 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.

Il s'agit pour l'essentiel d'écoles, de collèges et de lycées où les difficultés sociales sont importantes, notamment dans les ECLAIR où 73% des élèves ont des parents ouvriers ou inactifs contre un tiers hors éducation prioritaire. Les RRS sont moins défavorisés puisqu'ils ont eux 57% d'enfants d'ouvriers et d'inactifs. Le plus souvent il s'agit d'écoles et de collèges implantés dans des quartiers urbains défavorisés. Les indicateurs que l'on utilise pour caractériser les collèges de l'éducation prioritaire sont de deux types : d'une part des

indicateurs sociaux bien corrélés à la réussite scolaire comme les professions et catégories sociales défavorisées (ou à contrario l'absence de populations très favorisées) et les boursiers, d'autre part des indicateurs scolaires d'entrée dans les écoles ou les collèges, quand ils existent, comme les taux de retard ou le résultat obtenu à une évaluation réalisée nationalement. Actuellement on ne dispose que du retard à l'entrée en sixième, les évaluations nationales ne donnant plus lieu à des remontées exhaustives d'information.

Ce qui caractérise le mieux l'éducation prioritaire c'est donc la concentration des difficultés sociales dans les écoles et collèges. C'est cette concentration qui la justifie car elle constitue des contextes d'enseignement qui ne sont pas de même nature que les situations de mixité sociale normale. Comme le montrent différentes études (par exemple le numéro 309 de BREF du CEREQ en 2013 *Insertion des jeunes issus de quartiers sensibles : les hommes doublement pénalisés* et un article de Goux et Maurin *Composition sociale du voisinage et échec scolaire* dans la revue économique n° 2 de 2005), cette concentration constitue un déterminant de l'échec scolaire et de l'échec d'insertion professionnelle. Elle doit donc être prise en compte dans une politique éducative tout en étant conscient que la concentration socio spatiale des personnes en situation de précarité sociale est un puissant facteur de difficultés, qui ne peut être réduit que par une politique de l'urbanisme et du logement volontariste. Il convient de préciser que cette concentration est aussi dépendante de l'environnement. Elle est d'autant plus forte que les collèges mais aussi parfois les écoles subissent la concurrence d'autres écoles ou établissements privés ou publics un peu plus favorisés à proximité. Marie Duru Bellat précise à cet égard : « les établissements sont plus inégaux que les publics qu'ils accueillent, et cette inégalité dans les fonctionnements et les ressources scolaires se conjugue avec les inégalités sociales dans les ressources familiales que les élèves apportent en quelque sorte avec eux » in *Effets maîtres, effets établissements: quelle responsabilité pour l'école?* Revue suisse des sciences de l'éducation 23 (2) 2001.

Cette concentration se manifeste très concrètement dans les classes pour les enseignants qui ne peuvent s'appuyer sur une hétérogénéité suffisamment porteuse, puisque leurs classes ont de nombreux élèves en difficulté et peu d'élèves en grande réussite.

Le périmètre de l'éducation prioritaire est très différent selon les académies : pour 20% de collèges en éducation prioritaire au niveau national, 7 académies ont plus de 30% de leurs collèges en éducation prioritaire (Guyane, Réunion, Corse, Martinique, Créteil, Lille, Aix-Marseille) et 6 moins de 10% (Clermont-Ferrand, Nice, Limoges, Rennes, Poitiers, Caen). Cinq académies qui sont aussi les plus importantes en nombre d'élèves (Créteil, Versailles, Lille, Aix-Marseille et Lyon) représentent plus de 50% des élèves d'éducation prioritaire, tandis que 12 autres représentent à peine 20% des élèves d'éducation prioritaire (Limoges, Caen, Clermont-Ferrand, Poitiers, Besançon, Rennes, Nice, Dijon, Reims, Toulouse, Strasbourg, Nantes).

La carte de l'éducation prioritaire présente aussi une grande diversité de taille des réseaux (14 ECLAIR et 44 RRS ont des collèges de moins de 200 élèves), dont on peut se demander s'ils relèvent de la même politique que les 12 ECLAIR et 173 RRS dont les collèges ont plus de 800 élèves. Une partie non négligeable de ces différences s'explique par le lieu d'implantation urbain ou rural : 179 collèges de l'éducation prioritaire sont implantés dans une commune étiquetée « rurale » par l'INSEE, notamment en Corse et dans les DOM. Les DOM, et tout particulièrement la Guyane et Mayotte, rencontrent par ailleurs des difficultés d'un ordre de grandeur bien supérieur aux autres académies.

## 1.2 - Un ensemble d'établissements et d'écoles qui n'a cessé de s'étendre sans remise en cause de l'adéquation réelle de la carte avec les difficultés rencontrées

La carte de l'éducation prioritaire a été plusieurs fois revue depuis 1981 notamment en 1990, 1998, 2006 et 2010 mais aussi au fil de l'eau en fonction des évolutions au sein des académies et notamment lors de constructions de nouveaux établissements scolaires. Des écoles et collèges ont aussi pu fermer au cours de la période.

Année	Dénominations	Ecoles	Collèges
1982-83	Zones prioritaires	3730	503
1990-91	Zones d'éducation prioritaires	5503	796
1999-2000	Zones d'éducation prioritaires et réseaux d'éducation prioritaires	7329	1053
2008-2009	Réseaux ambition réussite et réseaux de réussite scolaire	6969	1105
Rentrée 2012	Ecoles collèges lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite et réseaux de réussite scolaire	6770	1099

Figure 2. Le tableau ci-dessus donne une idée de cette évolution en centrant l'information sur les écoles et collèges qui constituent l'essentiel de l'éducation prioritaire (DEPP).

Sur la période on voit que la quantité d'écoles et de collèges pris en compte n'a pratiquement fait qu'augmenter, les deux augmentations les plus significatives ayant eu lieu lors des relances de 1990 et 1998. Sortir un établissement du réseau reste exceptionnel, alors que le caractère temporaire de l'appartenance au réseau a été posé comme principe dès 1981. De nombreux établissements en éducation prioritaire aujourd'hui ne répondent plus aux critères de l'éducation prioritaire.

La carte actuelle est, en conséquence très hétérogène du fait d'une évolution mal maîtrisée. Si elle est bien adaptée pour ce qui est des établissements les plus difficiles, il n'en est pas de même pour de nombreux établissements qui sont mieux placés en termes de situation sociale que la moyenne sur l'ensemble de la population.

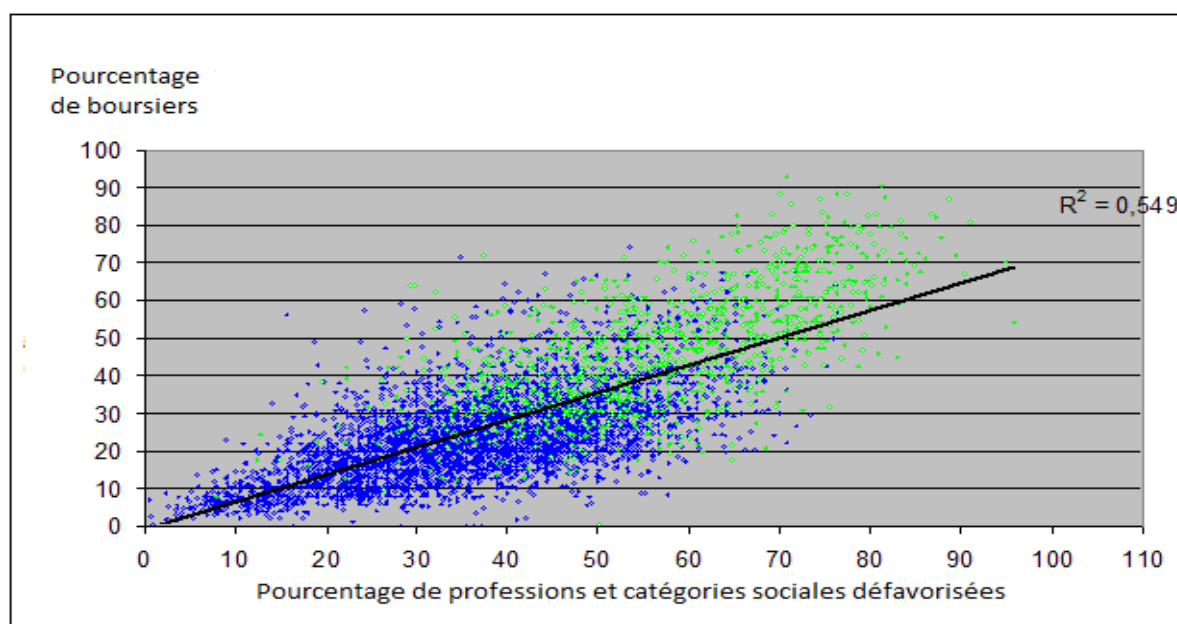


Figure 3. Croisement entre le taux de PCS défavorisées et le taux de boursiers en 2011 en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Chaque point représente un collège de France DOM inclus. Le



**graphique montre en vert les établissements classés en éducation prioritaire et en bleu tous les autres. Pour rappel la moyenne des défavorisés est à 40% et que la moyenne des boursiers est à 30% pour l'ensemble de la population.**

Ce graphique montre clairement plusieurs aspects de la carte actuelle de l'éducation prioritaire :

- les établissements les plus difficiles sont bien, pour l'essentiel, d'ores et déjà inscrits dans l'éducation prioritaire,
- quelques établissements difficiles (au-delà de 60% de défavorisés et de 50% de boursiers) n'y sont pas,
- des établissements proches des moyennes de défavorisés et de boursiers (c'est-à-dire dans des situations de mixité sociale normale) sont inscrits en éducation prioritaire,
- quelques établissements favorisés (nettement mieux situés que la moyenne française de ces indicateurs) sont restés en éducation prioritaire.

On peut discuter la carte actuelle au regard de l'impératif de justice sociale qui justifie l'éducation prioritaire : est-ce qu'une politique est encore prioritaire quand elle concerne 20% d'une population ? Est-ce qu'elle est encore juste quand elle ne concerne pas tous les établissements les plus difficiles mais qu'en revanche elle s'applique à des écoles et des collèges qui ont pu être difficiles en 1981 mais ne le sont plus aujourd'hui ?

### **1.3 - Les zonages de la politique de la ville recouvrent bien le cœur urbain de l'éducation prioritaire.**

On trouve de fait aujourd'hui une situation très diverse selon les territoires avec des recouvrements plus ou moins bien réalisés, cependant généralement justifiés. Pour étudier la convergence entre zonages de la ville et éducation prioritaire, deux entrées sont possibles : l'implantation en ZUS (Zone urbaine sensible) ou CUCS (Contrat Urbain de Cohésion Sociale) d'un établissement scolaire ou le fait que l'école ou établissement en question comprend des élèves issus de la ZUS ou du quartier en CUCS. On préfère regarder la situation selon la deuxième entrée. Quand on observe aujourd'hui les 500 collèges qui accueillent le plus d'élèves résidant en ZUS, 421 sont en éducation prioritaire ce qui représente un taux de recouvrement EP/ZUS de 84%.

Historiquement c'est en 1990 que la carte des ZEP, dans une politique volontariste de fort rapprochement, a été calquée sur les conventions de DSQ (Développement Social de Quartier) signés par les maires et l'Etat. Durant cette période, des établissements très difficiles sont toutefois restés en dehors de l'éducation prioritaire car certains maires de communes très en difficulté sociale et culturelle refusaient à l'époque de contractualiser avec l'Etat. A l'inverse, on peut encore observer aujourd'hui en éducation prioritaire des collèges sans difficulté importante hérités de cette période.

A contrario, dans les autres périodes de redéfinition de la carte, l'Education Nationale n'avait parfois aucune raison de proposer en éducation prioritaire un collège implanté en ZUS ou proche d'une ZUS (et accueillant certains de ses élèves) dès lors que la population de l'école ou du collège en question est socialement mixte. En effet il arrive que la sectorisation mise en œuvre permette de maintenir une mixité normale proche de la moyenne dans des zones urbaines contrastées.

L'étude que l'on peut conduire du recouvrement des zonages de la politique de la ville avec ceux de l'éducation prioritaire montre que les concordances et discordances sont fortement liées aux indicateurs pris en compte pour déterminer les cartes concernées : L'Education Nationale a toujours construit ses priorités sur la base d'indicateurs sociaux liés à la réussite scolaire (principalement les PCS défavorisées, les boursiers). La ville a elle davantage travaillé sur la base d'indicateurs de revenus et d'emploi. S'il existe une corrélation entre faiblesse des revenus, difficultés d'emploi et réussite scolaire, ce lien n'épuise pas l'ensemble de ce qui détermine les difficultés scolaires. D'ailleurs, le lien fort qui peut exister entre un indicateur social et un résultat scolaire est souvent médiatisé par la dimension culturelle : il existe ainsi une corrélation évidente entre le niveau de diplôme de la mère et les résultats à des évaluations ou au brevet des collèges. Or on peut très bien trouver des quartiers de concentration de difficultés économiques et sociales qui tout d'abord ont des populations âgées et donc très peu d'élèves concernés et d'autre part d'autres quartiers qui ne cumulent pas automatiquement ces difficultés économiques et sociales avec des difficultés culturelles fortes. Aussi un zonage ville est-il parfaitement justifié sans pour autant avoir une convergence parfaite avec la carte de l'éducation prioritaire et inversement.

Quand la convergence des zonages est assurée, cela nous rappelle que les difficultés scolaires des écoles et établissements sont liées à une concentration de difficultés sociales sur un territoire dont l'origine n'est pas scolaire, rappelant en cela que la solution ne saurait être que scolaire. Cette constatation ne donne-t-elle pas à ce titre à l'action publique cohérente et concertée sur un territoire tout son sens ?

#### **1.4 - Des dispositifs propres à l'éducation prioritaire qui ont varié dans le temps mais reposent aujourd'hui sur le travail en réseau, des dispositifs dits « d'accompagnement » qui ont pu perturber le sens donné à l'éducation prioritaire**

On doit d'abord considérer les dispositifs d'éducation prioritaire proprement dits : ECLAIR (écoles collèges lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) qui constituent actuellement le cœur de l'éducation prioritaire, RRS (réseaux de réussite scolaire) qui ne font plus l'objet d'un pilotage national depuis 2006 avec la mise en oeuvre des RAR. Il est important de noter que ces dispositifs reposent partout sur le principe du travail en réseau : travail qui favorise les coopérations entre les écoles et le collège (continuité pédagogique et suivi des élèves), mais aussi travail qui organise les relations avec les partenaires qui interviennent sur le même territoire dans une perspective de recherche de complémentarité, de convergence, de cohérence et de continuité de l'action éducative. A ce titre l'éducation prioritaire a particulièrement développé les continuités entre l'école et le collège, ainsi que le travail partagé avec les programmes de réussite éducative ou les associations d'aide aux devoirs. Le comité exécutif (anciennement conseil de réseau) met en lumière l'importance de la coordination de l'action au niveau du territoire concerné. Ces réseaux ont été constitués à partir des flux d'élèves observés entre les écoles et les collèges car on n'a jamais disposé de données permettant de situer socialement chacune des écoles. Cette constitution des réseaux ne va pas de soi car les périmètres des écoles et les secteurs des collèges ne se recouvrent jamais parfaitement.

On distingue ces dispositifs propres de tout un ensemble de dispositifs périphériques dits « d'accompagnement » non réservés a priori à l'éducation prioritaire qui ont rejoint plus ou moins directement l'éducation prioritaire au fil des années : école ouverte, stages de remise à niveau, accompagnement éducatif, internats d'excellence, mallette des parents, cordées de la



## 1.5 - Des acteurs nombreux qui ont appris à travailler ensemble mais doivent encore mieux se connaître et se reconnaître

Les premiers acteurs de l'éducation prioritaire sont les élèves bénéficiaires de cette politique. Il convient de préciser qu'ils ne sont pas différents de tous les autres élèves quant à leurs capacités cognitives et quant à leur socialisation. En revanche la population des élèves des écoles et collèges n'est pas composée de la même manière qu'ailleurs comme on l'a vu en décrivant les caractéristiques sociales de l'éducation prioritaire. Si ce qui caractérise le mieux l'éducation prioritaire, c'est la concentration des populations défavorisées, on peut préciser aussi qu'il y a souvent plus d'enfants d'origine étrangère, non francophones à leur arrivée ce qui pose de manière plus forte la double question de l'intégration et de la maîtrise des langages en éducation prioritaire.

Les professionnels qui exercent en éducation prioritaire savent que, contrairement à des idées reçues, les élèves y sont demandeurs d'école, ils veulent une « vraie école » qui ne se confond pas avec des démarches « ludiques ». Ils peuvent être en difficulté pour en comprendre les implicites car leurs parents ne sont pas souvent en mesure de les aider à décoder les formes de travail de l'école française. Ceci peut souvent amener des incompréhensions voire des tensions avec les personnels qui ne comprennent pas qu'ils ne comprennent pas. Les élèves savent toutefois parfaitement distinguer les professeurs qui « font autorité » parce qu'ils visent leur promotion avec volonté et exigence. A l'inverse, cela peut parfois amener les élèves à être rudes avec les professeurs qui présentent des fragilités. Sans doute plus que dans d'autres territoires ces enfants et ces jeunes « en difficulté » sont rassurés par une école qui dit ce qu'elle attend, qui montre ce qu'il faut faire et qui étaye les démarches d'apprentissage avec bienveillance.

Les parents d'élèves sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Eux aussi sont attachés à une école de qualité qui soit vraiment l'école. Ils ne sont pas demandeurs d'une école adaptée et peuvent mal comprendre des propositions qui ne sont pas suffisamment explicitées par les professionnels d'autant qu'ils ne maîtrisent pas tous la langue française au même niveau. Il peut arriver que dans le contexte de comportements difficiles de leurs enfants ils se montrent leurs défenseurs acharnés, comme s'ils étaient eux-mêmes agressés par l'école. La question de la sanction prend un relief particulier. En effet, tous les parents ne sont pas d'anciens élèves en réussite. La question culturelle n'est pas tant une question de culture d'origine (tous les pays ont une école) qu'une question de rapport à l'école et à sa culture. Les parents peuvent aussi avoir du mal à comprendre les documents scolaires. La question de l'orientation est souvent une source de difficulté entre les parents et l'école car notre système n'est pas très facile à comprendre et que les parents modestes peuvent manquer d'ambition pour leurs enfants. La question des parents citoyens à l'école est un sujet en éducation prioritaire où la participation au vote pour élire les représentants est souvent faible. La manière dont on aborde la question de l'argent est sensible en éducation prioritaire où les parents usagers du service public peuvent être en difficulté avec le coût de certaines activités. La question de l'autorité parentale n'est pas toujours facile à comprendre pour les professionnels en éducation prioritaire compte tenu de la diversité des configurations familiales. Il reste qu'il arrive, dans certains territoires que des regroupements communautaires peuvent mettre en difficulté le modèle d'intégration de l'école de la République (On pourra consulter à cet égard les travaux de Gilles Kepel). Mais par-dessus tout ce qui semble caractériser la plupart des parents de

l'éducation prioritaire, même s'ils semblent éloignés de l'école, c'est la confiance et l'espoir qu'ils mettent en l'école.

Les enseignants et les autres personnels de l'Education Nationale sont, on l'a dit, souvent jeunes, même si ce n'est pas vrai partout (notamment en primaire) ni de toutes les professions. Ils disposent pour s'orienter en éducation prioritaire de leurs compétences et connaissances acquises au cours de leur existence et de leurs études : ce sont souvent d'anciens bons élèves pour qui le modèle d'école qu'ils ont vécu a bien fonctionné. La jeunesse des enseignants (18% de moins de trente ans en collège pour 11% hors éducation prioritaire et 16% de professeurs des écoles de moins de trente ans pour 10% hors éducation prioritaire), est à la fois une ressource liée à leur dynamisme et une difficulté car c'est au bout de trois ans que les professeurs approchent leurs meilleures performances (Gordon, Kane, Staiger *Identifying effective teachers using performance on the job* 2006). La formation universitaire française, jusqu'à présent très peu professionnalisante, ne les aide pas à bien comprendre la dimension éducative de leur métier. La formation continue est peu développée. Le turn over ou manque de stabilité des équipes est également préjudiciable. On le mesure en donnant le pourcentage de professeurs depuis moins de deux ans dans l'établissement : Ce pourcentage est toujours supérieur à celui hors éducation prioritaire d'environ 3%.

Parmi les difficultés qui sont très prégnantes dans certains collèges d'éducation prioritaire, la question du partage des tâches entre la vie scolaire et l'enseignement est souvent source de tension notamment du fait des nombreux renvois de cours qui surchargent les permanences. Malgré une très grande volonté de bien faire certains professeurs n'ont pas toujours les clés pour comprendre les difficultés de leurs élèves, ils ont du mal à comprendre ce que ceux-ci ne comprennent pas et pourquoi. Ils peuvent vivre difficilement la tension qui existe entre « faire le programme » et « tenir compte des élèves ». Parfois le cloisonnement encore très prégnant entre les disciplines peut empêcher de concevoir des activités qui donnent sens aux apprentissages. Le travail partagé entre les différents professionnels de l'Education Nationale n'est pas toujours structuré d'une manière claire dans le parfait respect de la professionnalité de chacun. Aussi les coopérations entre personnels médico-sociaux, personnels de vie scolaire et enseignants ne sont-elles pas toujours optimales dans le second degré tout comme le travail partagé entre rééducateurs, psychologues scolaires, infirmières et enseignants ne va pas de soi dans le premier. Pour autant il nous a été donné de voir dans les territoires de l'éducation prioritaire une très grande volonté de faire progresser les élèves, des engagements solides, du travail collectif et un professionnalisme certain.

Les partenaires de l'école sont parfois nombreux en éducation prioritaire et parfois totalement absents, laissant l'école seule face aux problèmes. Selon les lieux il peut ou non y avoir un partenariat riche avec les villes, les conseils généraux, les autres services de l'Etat et le tissu associatif. Dans les cas où le partenariat est riche, le problème rencontré est que les intérêts des uns et des autres sont plus ou moins convergents et qu'il y a lieu de bien penser et travailler la place de chacun en sachant que les instances de dialogue sont souvent segmentées et diverses : il y a le CESC (comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté) et le COMEX (comité exécutif du réseau d'éducation prioritaire) à l'Education Nationale, les rencontres dans le cadre du CUCS (contrat urbain de cohésion sociale), le comité de pilotage de la réussite éducative... Lorsqu'il existe, le travail commun est plus souvent centré sur l'animation des dispositifs que sur la constitution de cadres professionnels communs pour penser la place et le rôle de chacun. Il n'est pas toujours assez développé pour permettre la confiance qui repose sur la bonne connaissance mutuelle. Il ne donne pas assez souvent l'occasion de consolider la connaissance des problématiques des enfants et des jeunes.

Toutefois un des acquis de la politique de l'éducation prioritaire est que les cadres locaux (IEN, chefs d'établissements et coordonnateurs ou secrétaires de comité exécutifs) connaissent bien les instances des différents dispositifs et savent y prendre leur place. Ils peuvent cependant regretter parfois l'empilement des instances en question. Les personnels exerçant en éducation prioritaire sont amenés à se garder de certains partenaires pour éviter de se laisser imposer des projets clé en main qui ne correspondraient pas aux objectifs relatifs aux apprentissages scolaires des élèves. Le partenariat apparaît particulièrement pertinent quand les partenaires se respectent et construisent ensemble les projets répondant aux besoins.

## **1.6 - Des moyens significatifs que la Cour des comptes et l'OCDE trouvent pourtant insuffisants**

Les moyens de l'Education Nationale destinés à l'éducation prioritaire sont essentiellement utilisés pour renforcer les moyens d'enseignement dans les écoles et établissements concernés. Il est possible de les déterminer en regardant ce qui est apporté aux écoles et collèges en éducation prioritaire et qui n'est pas apporté dans les autres écoles et collèges. En ayant repris l'analyse déjà conduite par l'inspection générale en 2006, nous retrouvons aujourd'hui à peu près les mêmes sommes : c'est environ un milliard 131 millions d'euros qui sont consacrés en surcoût à l'éducation prioritaire.

La Cour des comptes rappelle dans plusieurs rapports que les enseignants sont en moyenne, en éducation prioritaire plus jeunes qu'ailleurs. Ils coûtent donc moins chers mais leur efficacité est moindre car les jeunes enseignants sont moins expérimentés. Nous avons chiffré cette différence des salaires à 191 millions d'euros que nous avons décomptés du milliard 131 millions de dépenses supplémentaires pour l'éducation prioritaire pour le ramener à 940 millions, retenant en cela cette remarque de la cour, même si de fait le problème à la base n'est pas tant économique que culturel et administratif : si les jeunes enseignants sont en éducation prioritaire c'est que les plus anciens sont attirés par d'autres territoires et que le barème leur est favorable.

On peut donc dire que sur le budget de l'Education Nationale de 60 milliards d'euros : 59 milliards et 60 millions sont consacrés à 100% du territoire et 940 millions en plus aux 18 à 20% que représente l'éducation prioritaire. C'est donc 1.56% du budget de l'Education Nationale qui est donné en plus à l'éducation prioritaire (1,8% si on ne décompte pas la masse salariale correspondant à la plus grande jeunesse des enseignants). On étudiera plus loin à quoi est utilisée cette somme. La politique de la ville consacre environ 125 millions d'euros à des dispositifs associés à la politique d'éducation prioritaire, notamment à travers la présence de la réussite éducative et des projets conduits avec les moyens des CUCS mais ces projets ne recouvrent qu'en partie le public de l'éducation prioritaire. La part des collectivités territoriales est particulièrement difficile à mettre en évidence. Une somme d'au moins 125 millions d'euros en plus de ce qui est fait dans les écoles et collèges hors éducation prioritaire est probable. 1,8% de surcoût est donc consacré à 20% des élèves ce qui revient à une dépense supplémentaire de 13% par collégien et de 16% par écolier.

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, cette somme semble insuffisante. Elle recommande de consacrer 0.13% du PIB par an soit plus du double de ce qui est actuellement consenti à l'éducation prioritaire. En outre la Cour des comptes

reproche au ministère de l'Éducation Nationale de ne pas tenir suffisamment compte des zones urbaines en difficulté dans la répartition de ses moyens.

Les comparaisons internationales indiquent que la France dépense beaucoup pour son lycée et pas assez pour l'école primaire. L'OCDE indique que les dépenses par élève du secondaire sont 15% plus élevées en France que la moyenne de l'OCDE tandis que celles du primaire sont inférieures de 17 % à la moyenne de l'OCDE. Si on veut dépenser plus pour l'éducation prioritaire en premier degré, on peut douter qu'un consensus soit facile pour dire où il serait possible de reprendre des moyens pour les redistribuer aux plus défavorisés.

Quelle que soit la dépense, il reste à bien déterminer quel est le bon équilibre entre l'étendue donnée à l'éducation prioritaire et les sommes qui lui sont consacrées : si on consacrait la somme actuelle à 10% des élèves au lieu de 20% cela reviendrait à doubler l'investissement qui leur est actuellement dédié. Si on suivait l'OCDE, faudrait-il le faire, comme elle l'évoque, sur l'ensemble des 40% d'élèves défavorisés ou le restreindre à des territoires délimités ? Quelle que soit la dépense il reste aussi à voir si les moyens ont été suffisamment consacrés au développement des leviers reconnus pour leur efficacité.

## **2 - Les objectifs de l'éducation prioritaire**

### **2.1 - Un objectif stratégique de réduction des écarts de réussite scolaire régulièrement rappelé**

Dès l'origine, la politique d'éducation prioritaire porte une volonté d'égalité de réussite de tous les élèves. Elle vise donc à réduire les écarts de réussite scolaire observés entre les territoires en éducation prioritaire et les autres : c'est le sens des indicateurs introduits dans les programmes 140 et 141 de la loi de finances relativement à la réduction des écarts de maîtrise des compétences de base entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire. Elle dépasse ainsi la seule volonté d'égalité de traitement ainsi que celle d'égalité des chances.

Toutefois dernièrement l'éducation prioritaire a été élargie à d'autres dispositifs que les réseaux d'éducation prioritaire : on y a adjoint l'accompagnement éducatif (très vite étendu hors éducation prioritaire) qui propose des activités hors temps scolaire à des élèves volontaires et les internats d'excellence. Les objectifs de ces dispositifs étaient plus marqués par l'égalité des chances qui porte une conception plus individuelle que collective de la réussite et aussi une vision plus centrée sur les parcours scolaires que sur les résultats. Aussi peut-on dire qu'il y a parfois eu des confusions avec un fort accent mis depuis 2008 sur la question de l'individualisation des réponses pédagogiques dont l'efficacité n'est pas confirmée par la recherche en éducation (Voir notamment l'ouvrage coordonné par Marcel Crahay *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck 2012).

L'objectif stratégique d'égalité de réussite et donc de réduction des écarts est toutefois resté constant dans les projets et contrats mis au point sur le terrain.

### **2.2 - Des objectifs opérationnels flous, variables dans le temps, et pas toujours pertinents**

Depuis 1981, des objectifs opérationnels ont été proposés au fil des circulaires relatives à l'éducation prioritaire. Ils n'ont pas tous le même niveau de pertinence au regard de l'objectif stratégique, ils n'ont pas non plus toujours été maintenus dans le temps.

Ainsi, l'éducation prioritaire s'est-elle progressivement vue assigner des objectifs opérationnels très divers tant en ce qui concerne les élèves que leurs familles (objectifs sociaux, de santé, culturels, éducatifs, pédagogiques, d'orientation, d'insertion professionnelle...) sans que ceux-ci aient été vraiment formalisés, ni toujours suivis dans leur mise en œuvre, ni véritablement évalués quant à leurs résultats.

L'éducation prioritaire a souvent été sollicitée pour développer des perspectives de travail nouvelles, ce qui constitue un gage de confiance de l'institution à l'endroit des équipes, mais peut aussi amener un émiettement des pratiques peu efficace pour atteindre l'objectif de réussite de tous qui nécessite pertinence et constance de l'action éducative et pédagogique.

Si la maîtrise de la langue est restée en permanence dans la liste des objectifs opérationnels, sa conception n'a pas été affinée et la place respective de l'oral et de l'écrit n'a pas été travaillée comme si cela allait de soi. S'il a été question de maîtrise des fondamentaux, il n'y a pas pour autant eu de recherche institutionnelle approfondie de ce que doivent être les compétences clefs à développer en éducation prioritaire pour réduire les écarts, même si le rapport des inspections générales de 2006 (Armand – Gille) et certaines recherches donnent des indications (on peut utilement se reporter aux travaux de Bautier, Laparra, Goigoux...). Est-ce le fruit de ce que l'on appelle communément « la liberté pédagogique de l'enseignant » ? Laquelle serait respectée à un point tel par l'institution que chacun des enseignants devrait trouver dans ses propres recherches la solution aux difficultés rencontrées ?

L'objectif de continuité pédagogique a constitué une force de l'éducation prioritaire malgré le turn over des personnels et grâce aux coordonnateurs. Les circulaires ont toujours invité les professionnels à travailler en réseau dans le souci de la continuité de la prise en charge des élèves et autant que possible de la cohérence de cette prise en charge avec les différents partenaires de l'école. C'est un point sur lequel les éléments dont on dispose permettent de penser que s'est construit un véritable professionnalisme, certes variable selon les réseaux mais globalement plutôt mieux réalisé que hors éducation prioritaire.

Les relations entretenues avec d'autres politiques publiques n'ont pas forcément clarifié le paysage éducatif : la politique de la ville a pu à ses débuts vouloir mettre l'école au service de ses objectifs sociaux ou urbains (mais dernièrement les PRE et la lutte contre le décrochage sont des appuis à la politique éducative menée par l'Education Nationale).

La politique de lutte contre la violence a rencontré celle de l'éducation prioritaire à plusieurs reprises (1992-1995-2010) dans une relation ambiguë : entre un fort besoin réel de lutter contre la violence dans beaucoup de réseaux et un risque de stigmatisation des écoles et surtout collèges de l'éducation prioritaire, ambiguïté qui fait que l'on n'a jamais décrit avec précision les objectifs à atteindre en matière de sécurisation des écoles et collèges de l'éducation prioritaire.

### **2.3 - Un besoin d'adaptation des objectifs à la diversité des situations rencontrées**



On a beau parler aujourd'hui de la politique de l'éducation prioritaire, ce que l'on observe sur les terrains ce sont des politiques mises en œuvre de manière adaptée à une diversité de situations de territoires : centres villes anciens dégradés, cités de banlieue, zones rurales isolées, échec scolaire massif à Mayotte et en Guyane pour l'essentiel.

Heureusement, tout au long de son histoire, la politique de l'éducation prioritaire, qu'elle ait parlé de projet ou de contrat (contrat de réussite ou contrat d'objectifs), a toujours reposé localement sur l'analyse que les acteurs font de leur situation et sur leur définition d'objectifs adaptés en conséquence. De ce point de vue, l'éducation prioritaire a toujours été en avance sur le reste du système, sans pour autant toujours parvenir à « diffuser les réussites » en son sein.

### **3 - Que peut-on dire de l'efficacité de l'éducation prioritaire ?**

#### **3.1 - Des difficultés à évaluer cette efficacité**

La dernière note d'information de la DEPP consacrée à l'éducation prioritaire (Note d'information 13.00 *L'éducation prioritaire état des lieux* avril 2013) montre bien que la situation sociale des ECLAIR est nettement plus difficile que celle des autres écoles et collèges et que leurs résultats sont nettement moins bons. Elle donne l'essentiel des informations disponibles en termes d'état des lieux : compétences de base en mathématiques et en français et résultats au brevet des collèges. Elle indique clairement, la stabilité des résultats en CM2 et l'évolution négative des compétences de base sur six années de 2006 à 2012 en troisième de collège.

Même si ces données globales sont importantes, les outils dont nous disposons actuellement ne sont pas parfaitement satisfaisants pour déterminer l'évolution des résultats scolaires de ces écoles et établissements.

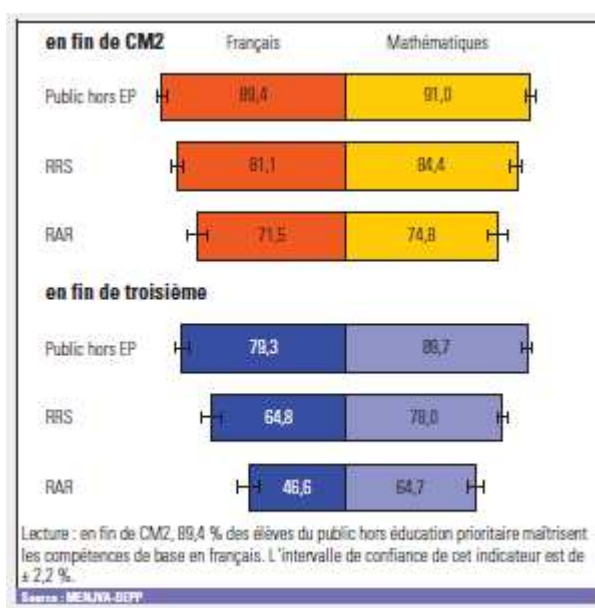
En effet trois aspects sont à considérer :

- d'une part les outils mis à disposition des terrains ont varié dans le temps rendant délicates des comparaisons entre années sur une longue période,
- ensuite les études sur échantillons ne peuvent avoir de conséquences locales et les pilotes ne disposent pas de données au niveau académique (a fortiori au niveau des départements ou des écoles et des collèges). Il arrive toutefois que des circonscriptions s'organisent pour disposer de données sur leurs élèves mais les références sur les résultats de secteurs comparables manquent.
- enfin, on devrait pouvoir comparer les écoles et collèges entre eux à situation sociale égale. Or, les données produites ne permettent pas de savoir jusqu'à quel point on parle des mêmes élèves. On sait pourtant que les quartiers où sont situés les ECLAIR ou RRS sont le plus souvent sujets à des mouvements importants de leurs populations scolaires. Manquent donc des suivis de cohortes qui ne sont pas actuellement réalisables au niveau national pour des raisons légales, les bases étant académiques.

### 3.2 - Des résultats globalement décevants et inégaux selon les niveaux, les académies et les réseaux

Les résultats sont stables dans le premier degré sur les six dernières années en éducation prioritaire avec une baisse tendancielle des retards scolaires comparables à ce qui se produit hors éducation prioritaire. La dernière livraison de PIRLS confirme des résultats stables en lecture au niveau du CM1.

Les résultats sont décevants dans le second degré puisqu'ils ont baissé significativement dans les ECLAIR (ex RAR) en français comme en mathématiques s'agissant des compétences de base évaluées sur des échantillons nationaux.



**Figure 5. Proportion d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en fin de CM2 et en fin de troisième : donnée sur échantillon DEPP**

Les résultats sont en outre très inégaux entre académies et entre réseaux. Certaines académies s'en sortent nettement mieux que d'autres en ce qui concerne les notes à l'examen du brevet : dans les académies qui s'en sortent le mieux, la part de l'éducation prioritaire est faible et la population qui y est scolarisée est socialement nettement moins marquée que dans d'autres académies. Toutefois cela ne suffit pas à expliquer les écarts. On peut penser que la question des ressources humaines est aussi un élément non négligeable de l'explication : les enseignants sont plus expérimentés, moins jeunes dans le sud et l'ouest de la France, notamment en collèges (Bordeaux, Clermont-Ferrand, Rennes, Poitiers, Toulouse et dans une moindre mesure Lyon, Limoges et Montpellier).

De la même manière l'orientation des élèves montre des différences importantes entre l'éducation prioritaire et hors éducation prioritaire : si le taux d'accès de troisième en seconde est de 64% des élèves hors éducation prioritaire, ce sont seulement 51% des élèves d'ECLAIR et RRS. A contrario les élèves d'éducation prioritaire sont surreprésentés dans les taux d'accès en Seconde professionnelle ou en CAP.

L'étude de la valeur ajoutée au brevet des collèges permet de mettre en évidence des réseaux en réussite, ce qui permet d'analyser ensuite les raisons de ces réussites.

### 3.3 - Quelques réseaux produisent des résultats remarquables

Les visites sur le terrain de notre mission ont été essentiellement réalisées dans des réseaux qui réussissent dans la continuité de la méthodologie du rapport des inspections générales de 1997 (Moisan-Simon). Il s'agissait de comprendre comment certains réussissent mieux que d'autres à sortir du déterminisme social.

Pourquoi rencontre-t-on des difficultés à réduire la corrélation forte entre origine sociale et réussite scolaire ? Si l'on travaille les causalités à l'œuvre, apparaissent plus particulièrement deux éléments :

- l'environnement de l'élève : familial (question des normes familiales différentes de celles de l'école, de la santé des élèves, de l'ambition pour les enfants) ; le monde réel du quartier et celui virtuel d'internet avec leurs tentations et leurs tensions (pressions du groupe de pairs) et son contexte souvent peu porteur d'espoir et de valeurs positives (chômage, trafic, violence).
- l'école elle-même avec ses attentes et ses modalités d'accueil et de travail (parfois peu explicites et souvent difficiles à comprendre), l'engagement et l'efficacité variable de son enseignement (notamment du fait de la plus ou moins grande conviction des personnels en la capacité des élèves à apprendre, de leur plus ou moins bonne formation, de la plus ou moins bonne organisation des aides mais aussi de leur découragement face à des difficultés persistantes), la dynamique d'équipe plus ou moins solide, le plus ou moins bon leadership de ses cadres à tous les niveaux.

Les cas de réussite que nous avons eu l'occasion d'étudier montrent que se combinent des éléments relevant de ces deux dimensions qui convergent pour faire de l'acte éducatif et pédagogique dans la classe un acte réussi. A vrai dire les observations rejoignent les rapports passés de l'inspection générale, les recherches et les comparaisons internationales. L'acte éducatif et pédagogique est réussi, c'est-à-dire met les élèves en réussite scolaire quand tout concourt à sa réalisation dans des conditions satisfaisantes :

- des leaders (directeurs d'école, IEN, chef d'établissements) positifs, aidés par des coordonnateurs et d'autres personnels engagés, accompagnés dans leur action par des collaborations positives d'inspecteurs du second degré et bénéficiant d'un encadrement départemental et académique volontaire et bienveillant,
- un travail d'équipe formalisé qui prend en compte les besoins des professionnels et des élèves, qui débouche sur la mise au point de formations professionnelles adaptées, sur un travail collectif de programmation des activités, sur des évaluations régulières qui mettent en évidence les difficultés des élèves et leur donnent l'occasion de réussir quand elles sont reproposées après des remédiations,
- un professeur confiant dans l'éducabilité de ses élèves, bienveillant et exigeant, centré sur les apprentissages scolaires, qui comprend les difficultés de ses élèves, qui a de l'ambition pour eux,
- un élève en bonne santé, qui se sent en sécurité à l'école

- des parents accueillis, écoutés et aidés à comprendre le système éducatif, bienvenus dans ses structures démocratiques et informés de leurs droits,
- des partenaires du quartier, de la ville, du conseil général et de la politique de la ville qui concourent à résoudre des difficultés qui risquent d'entraver le bon déroulement de l'acte éducatif et pédagogique.

Tous ces points seront développés dans la cinquième partie relative aux différents leviers d'évolution possibles.

### **3.4 - Un contexte de dégradation des conditions sociales dans les quartiers les plus difficiles**

En n'étant pas plus mixte sur le plan social, la société n'aide pas son école à réussir. On ne peut pas dire que la crise économique et les clivages sociaux propres à la société française facilitent le travail des enseignants même si, on l'a montré, la réussite est possible malgré la concentration des difficultés dans certains quartiers.

Il faut noter, pour établir une évaluation juste, que ce qui caractérise aussi les secteurs concernés (notamment les quartiers les plus difficiles où sont implantés les ex RAR devenus ECLAIR), c'est que les difficultés sociales qui les caractérisent se sont plutôt accrues ces dernières années avec une concentration dans ces quartiers de populations plus défavorisées encore. Cela est bien montré dans le rapport de l'ONZUS 2012. Un numéro récent de la revue *Education et formations* de la DEPP n° 83 de juin 2013 analyse des situations contrastées suite aux pertes d'élèves de l'éducation prioritaire depuis 2008.

Cela peut s'expliquer tout d'abord par le fait que les familles les mieux à même de déménager de ces quartiers ne sont pas les plus en difficulté. On peut aussi avancer que certains élèves de ces quartiers ont pu accéder à des établissements plus favorisés et demandés d'une part par le jeu des dérogations facilitées par la détention d'une bourse, d'autre part par les places offertes en internats d'excellence, l'appartenance à un territoire de la politique de la ville favorisant le départ. Tout cela dans un temps où l'on a privilégié la réussite individuelle dans une politique d'égalité des chances davantage que la réussite de tous dans une politique d'égalité de résultats.

## **4 - Les moyens alloués et leurs usages : la question de l'efficience de l'éducation prioritaire et de son pilotage**

### **4.1 - Des moyens aux usages peu diversifiés et aux effets incertains**

Les moyens de l'éducation prioritaire (un milliard et 131 millions en 2012) relèvent pour l'essentiel des programmes 140, 141, 230 (premier degré, second degré et vie de l'élève). Marginalement l'éducation prioritaire est concernée par le 139 (privé) pour les neuf collèges en ECLAIR et les six écoles en ECLAIR et RRS du secteur privé et par le 214 (soutien) pour des actions qui peuvent être conduites avec ces moyens (à notre connaissance il n'y a pas eu

ces dernières années d'investissement spécifique des crédits du 214 au bénéfice de l'éducation prioritaire).

Les dépenses globales représentent 1.8% du budget du ministère (en ne décomptant pas la masse salariale correspondant à la plus grande jeunesse des enseignants pour nous en tenir aux surcoûts liés aux moyens délégués).

Ces moyens sont répartis différemment selon les programmes :

- 2.5% des dépenses du programme 140, cela correspond pour l'essentiel à des dépenses en services d'enseignement et d'aide aux élèves en difficulté,
- 1.3% de celles du 141, où ces moyens sont très majoritairement consacrés à des services d'enseignement (6% du surcoût concernent toutefois aussi les internats d'excellence et les cordées de la réussite ainsi que le dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée)
- 6.1% de celles du 230, la part la plus importante est consacrée à l'accompagnement éducatif pour le premier et le second degré (77 millions) et au dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée (37 millions) ainsi qu'aux internats d'excellence (9 millions) et à l'école ouverte (8 millions). Par ailleurs, les moyens du 230 concernent aussi significativement les postes médico-sociaux. Il est toutefois difficile de préciser avec netteté un surcoût de l'éducation prioritaire lié à ces emplois car ils ne sont pas tous implantés en établissement et donc leur contribution à l'éducation prioritaire est plus difficile à tracer. Toutefois on a pu calculer un surcoût approché de l'ordre de 50 millions d'euros. Enfin s'agissant de la vie scolaire, l'éducation prioritaire bénéficie d'un très fort sur encadrement en AED (assistants d'éducation) et en CPE (conseillers principaux d'éducation) en collèges avec 100 millions d'euros.

Aussi le constat que l'on peut faire est que les moyens sont concentrés d'une part sur des postes d'enseignants dont le but est de faire baisser le nombre d'élèves par classe et d'autre part à des postes ou missions spécifiques d'aide ou d'appui. Leur répartition semble plus le fruit d'une agrégation de décisions ponctuelles successives que celui d'une politique déterminée.

Une autre part significative de l'enveloppe consacrée à l'éducation prioritaire en euros dans chacun de ces programmes est utilisée pour le paiement des indemnités versées aux personnels. Celles-ci représentent 12% du surcoût de l'éducation prioritaire.

On peut se demander en quoi tous ces moyens contribuent à l'amélioration des résultats scolaires. Il faut pour cela s'intéresser à la manière dont ils sont effectivement utilisés dans les écoles et établissements.

#### **4.2 - Des moyens concentrés sur l'encadrement des élèves : leur apport à la réussite scolaire n'apparaît pas clairement**

Les moyens de l'éducation prioritaire sont consacrés en priorité à la réduction du nombre d'élèves par classe qui représente environ 58% du surcoût de l'éducation prioritaire dans le premier degré (surcoût des actions 1 et 2 du programme 140). C'est environ 81 % dans le budget du second degré, si on se base sur la totalité du surcoût éducation prioritaire du programme 141 qui concerne collèges et lycées mais aussi une partie du budget des internats.

Le résultat observable de cette politique est un nombre d'élèves par classe un peu moindre en éducation prioritaire.

		En Rar	En Éclair	En RRS	Hors EP	Ensemble
E/C (écoles)	En 2010-2011	21,9	22,1	22,3	23,8	23,5
	En 2011-2012	21,9	22,2	22,3	23,8	23,7
E/D (collèges)	En 2010-2011	20,1	20,3	21,5	24,3	23,6
	En 2011-2012	20,2	20,4	21,5	24,7	23,9
E/S (collèges)	En 2010-2011	19,3	19,4	20,6	23,1	22,5
	En 2011-2012	19,2	19,4	21,0	23,5	22,9

Source : MEN-MESR/DEPP

**Figure 6. Taux d'encadrement des écoles et collèges en éducation prioritaire note d'information DEPP 2013**

Les données montrent que l'écart de taux d'encadrement est relativement faible en moyenne entre les écoles et collèges de l'éducation prioritaire et les autres écoles et collèges. En ce qui concerne les écoles (moins de deux élèves par classe de différence), ceci s'explique notamment par le nombre important des petites écoles rurales en France qui ont souvent des taux d'encadrement plus favorables qu'en éducation prioritaire. En ce qui concerne les collèges, la différence est plus marquée avec 3 à 4 élèves par classe. La question se pose de savoir si un tel écart est de nature à faire évoluer les résultats des élèves, indépendamment du fait qu'il est maintenant installé dans le paysage de l'éducation prioritaire et qu'il ne paraît pas possible de reconsidérer ce qui est, pour les enseignants eux-mêmes, une nécessité.

Les études dont on dispose sur la question de l'effet du nombre d'élèves par classe sur la réussite scolaire ne convergent pas toutes et des incertitudes subsistent. Toutefois, s'agissant d'écarts faibles comme on les observe actuellement en éducation prioritaire, le Haut Conseil de l'Éducation indiquait déjà en 2001 sur la base d'une étude de Denis Meuret que la taille des classes n'a pas d'influence. Ce point était déjà relevé par De Peretti dans *Pour une école plurielle* en 1987. A notre connaissance aucune autre étude n'est venue contredire ces points de vue s'agissant d'écarts faibles.

En revanche certaines études ont dernièrement indiqué qu'une réduction forte pouvait entraîner une amélioration notamment en milieu défavorisé et dans les classes de l'école primaire (Piketty et Valdenaire en 2006). La mise en œuvre de telles baisses au CP en France à la rentrée 2002 avec des CP à 10 élèves par classe n'en a pourtant pas fait la preuve loin de là (Note d'évaluation de la DEP n° 05.03 *L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires*), sans doute pour partie du fait d'un accompagnement limité et parce que selon certains chercheurs des variables n'auraient pas été contrôlées (notamment l'expérience des enseignants, voir Bressoux et Lima *La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France* in *Raisons éducatives* n° 15 de 2011).

Les études convergent plus ou moins en revanche sur le fait qu'il y a un effet de ces baisses importantes de nombre d'élèves par classe à court terme, notamment à l'école primaire mais que l'effet à long terme est beaucoup plus difficile à démontrer. Le plus souvent l'absence d'effet est considérée comme provenant du fait que la pratique d'enseignement mise en œuvre n'aurait pas été adaptée au nouveau contexte d'exercice. Ne peut-on raisonnablement penser

qu'il en est de même quand il n'y a pas de modification des effectifs et que la qualité de la pratique d'enseignement plus que l'effectif permet la réussite des élèves en milieu défavorisé ? A ce titre, ne vaut-il pas mieux investir dans les dispositifs qui permettent d'améliorer les pratiques : co-interventions, accompagnement, formation ?

#### **4.3 - Les postes ou missions spécifiques contribuent très utilement à l'amélioration du travail collectif**

Dans le premier degré, une part non négligeable du surcoût de l'éducation prioritaire est consacrée aux postes en réseaux d'aides aux élèves en difficulté (25% des postes). Il est difficile de dire si cela produit un effet sur les résultats en l'absence d'études précises à cet égard. En revanche le fait que des élèves soient suivis par d'autres personnels que le maître de la classe et qu'il y ait un échange entre ces professionnels à différentes occasions favorise une meilleure représentation des besoins des élèves concernés par les maîtres exerçant dans les classes.

D'autres postes sont consacrés au remplacement (7.5% du surcoût) et enfin au pilotage et encadrement pédagogique au sein duquel on trouve les postes de secrétaires de comité exécutifs, le plus souvent pris sur les moyens du premier degré (8% du surcoût). Les répartitions sont évidemment très différentes d'une académie à une autre et même d'un département à l'autre. S'agissant du remplacement, comme les données n'indiquent pas plus de congés en éducation prioritaire en moyenne dans le premier degré, on peut penser qu'il y a là une véritable valeur ajoutée même si cela n'est pas vrai partout quand on connaît les difficultés particulières de la Seine Saint-Denis à cet égard.

Les postes de coordonnateurs de réseaux devenus secrétaires de comités exécutifs ont particulièrement montré leur importance dans les secteurs en politique de la ville et pour le développement des liaisons entre écoles et collèges, en relation avec le chef d'établissement et l'IEN. Ces postes sont d'ailleurs apparus en même temps que la politique de la ville dans les années 1990. Le fait que récemment des postes de délégués du préfet aient été mis en œuvre a accru ce besoin d'interfaces professionnalisées dans une perspective d'appui aux équipes pour mettre en œuvre des projets pertinents pour la réussite de tous.

Les missions confiées aux professeurs supplémentaires ou référents parfois devenus préfets des études dans la perspective de la coordination éducative et pédagogique par niveau a aussi contribué à cette émergence de nouvelles professionnalités. Celles-ci assurent une forme de médiation entre l'éducatif et le pédagogique dans un système français très marqué par un cloisonnement historique entre la vie scolaire et l'enseignement. Le dernier rapport des inspections générales sur ECLAIR (2012) insiste sur le fait que la mission confiée aux préfets des études a été pertinente mais aussi qu'il serait raisonnable d'en modifier l'appellation.

#### **4.4 - Des dispositions relatives aux ressources humaines qui n'ont pas d'effet significatif en matière d'attractivité**

Le premier problème qui se pose en matière de ressources humaines dans un système où le recrutement est national pour le second degré et académique pour le premier est celui de la répartition des candidats au mouvement, de leur affectation d'abord entre académies ou départements et ensuite entre écoles et établissements. Comme l'écrit la cour des comptes dans son plus récent rapport sur la gestion des enseignants le ministère doit arbitrer entre « le

respect des vœux des enseignants, la couverture quantitative des postes et la qualité des affectations pour les élèves ».

L'éducation prioritaire est directement concernée par cette problématique : il serait souhaitable qu'elle dispose particulièrement d'enseignants motivés et efficaces pour traiter la situation pédagogique particulière de groupes d'élèves où sont concentrés des nombres importants d'élèves en difficulté. Ce que l'on observe ne va pas exclusivement dans ce sens. Il n'en reste pas moins vrai que de nombreux enseignants d'éducation prioritaire sont engagés dans l'action pédagogique d'une manière remarquable et que des enseignants chevronnés y exercent notamment dans le premier degré.

La proportion de jeunes enseignants est très différente d'une académie à une autre et selon que l'on observe le nord et l'est de la France ou son sud et ouest. En conséquence l'éducation prioritaire, qui connaît une proportion significative d'enseignants jeunes connaît une situation encore plus marquée dans des académies du nord de la France et notamment à Créteil et Versailles qui sont aussi les académies qui ont le plus d'éducation prioritaire de France. Or on sait par que les enseignants gagnent en compétence et efficacité tout au long de leurs premières années de carrière (Le rapport de l'OCDE de 2005 *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité* le rappelle tout en précisant que « la qualité des enseignants comprend de nombreux aspects importants dont ne rendent pas compte les indicateurs couramment utilisés tels que les diplômes, l'expérience et l'évaluation des compétences théoriques »). La surreprésentation de jeunes enseignants dans certaines académies pourrait néanmoins expliquer des résultats inférieurs notamment en éducation prioritaire.

Ensuite si l'on regarde la manière dont les postes sont pourvus, malgré les efforts des DASEN et des Rectorats, l'éducation prioritaire connaît souvent une désaffectation qui amène plus de nominations tardives de néo titulaires et de contractuels mais aussi plus de nominations à titre provisoire qui conduisent en conséquence à un turn over plus important qu'ailleurs.

Certaines zones géographiques peuvent être particulièrement marquées à cet égard avec des écoles qui peuvent changer à 100% d'une année sur l'autre et des collèges qui dépassent parfois 60% de départs. Ce turn over qui n'est pas que le fait de l'éducation prioritaire, mais qui y est un peu plus présent, est négatif pour ce qui est de la constitution d'équipes pédagogiques et pour ce qui est de rassurer les familles quant à la connaissance de leurs interlocuteurs. A l'inverse on peut parfois craindre la situation de personnels qui ne connaîtraient rien d'autre que l'éducation prioritaire car on peut craindre alors un manque d'exigence lié à la méconnaissance de ce qui est exigible ailleurs.

Plusieurs leviers ont été mis en œuvre pour tenter de remédier à ces situations mais avec un succès très limité : postes réservés aux débutants, indemnités spécifiques, points au barème, des formations locales (toutefois fortement réduites ces dernières années) et dans le cadre de la politique de prévention de la violence, accélération de carrière avec l'ASA (avantage spécifique d'ancienneté).

Pour éviter que les enseignants débutants commencent leur carrière dans les postes les plus difficiles, les académies comme les départements ont évité de nommer des stagiaires en ECLAIR. Ce principe a pu être respecté dans l'ensemble, toutefois dans les académies qui connaissent le plus d'éducation prioritaire, il peut-être difficile à tenir et il n'empêche pas une



nomination en ECLAIR l'année suivante. En outre il ne faut pas qu'il empêche certains débutants motivés et volontaires d'exercer en éducation prioritaire.

Par ailleurs certains DASEN ont réservé pour le premier degré des postes aux T1 (débutants en première année d'exercice) en dehors de l'éducation prioritaire. Là aussi le système, plutôt intéressant pour ces jeunes enseignants, a ses limites car il ne doit pas aboutir à bloquer l'ensemble des possibilités de mutation des titulaires qui attendent parfois depuis longtemps de pouvoir rejoindre une nouvelle affectation. A part dans le cas de ces dispositifs structurés, le système repose sur le volontariat et l'incitation.

#### **4.5 - Les mesures relatives aux ressources humaines n'ont qu'un effet limité sur le maintien des personnels en éducation prioritaire**

La piste relative au mouvement des personnels ne s'arrête pas à la réservation de postes pour des débutants. Deux autres pistes ont été explorées : la majoration de barème pour le mouvement inter académique dans le second degré et la mise en place d'un mouvement spécifique ECLAIR.

La majoration de barème après cinq ou huit ans passés en éducation prioritaire donne droit à des points qui jouent manifestement un rôle pour maintenir les personnels au moins cinq ans dans leur poste en éducation prioritaire. Cette mesure est bien connue des personnels qui développent à cet égard des stratégies et le fait que le turn over semble avoir baissé depuis que la mesure existe est encourageant. Le pourcentage d'enseignants en poste en éducation prioritaire depuis moins de deux ans est passé de 6% encore au début des années 2000 avant la mesure à 3% aujourd'hui. Toutefois la réduction des nombres de postes depuis 2007 et le fait que certains personnels aient retardé leur retraite peut aussi l'expliquer en partie car dès lors qu'il y a moins de postes disponibles, il y a moins de chances de pouvoir muter.

Le mouvement spécifique ECLAIR comprend deux aspects : une dimension inter académique et une dimension intra académique. En inter académique ce mouvement a eu un effet pervers pour les académies du nord de la France car il a souvent permis un effet d'aubaine pour rejoindre les académies du sud, réduisant la stabilité dans les académies du nord. En intra académique, il a en revanche permis que les établissements puissent maintenir, hors de la rigidité habituelle, des personnels volontaires. C'est particulièrement intéressant pour les ECLAIR d'Ile de France où il est préférable de renommer un contractuel volontaire que d'attendre l'arrivée d'un titulaire (agrégé le plus souvent) qui ne rejoint pas son poste du fait qu'il a, entre temps, obtenu un poste universitaire qu'il appelait de ses vœux, laissant le poste de fait vacant à la rentrée.

#### **4.6 - Les indemnités servent essentiellement à reconnaître la spécificité de l'exercice professionnel en éducation prioritaire**

Après les mesures relatives au mouvement, il faut regarder l'effet de la mise en œuvre d'indemnités aux personnels, sachant que l'on n'entrera pas dans les détails par catégorie de personnel. L'ISS ZEP de 1156 euros annuels mise en place par décret en 1990 n'a pas modifié la situation de l'affectation des personnels en éducation prioritaire. Elle n'a pas attiré davantage d'enseignants en éducation prioritaire. Elle a été en revanche considérée comme une indemnité reconnaissant la difficulté du travail. Elle a en conséquence eu pour effet

pervers de rendre plus difficiles les sorties du dispositif d'éducation prioritaire des écoles et collèges qui ont évolué positivement dans leur composition sociale dès lors que la sortie amène une perte de rémunération qui est inévitablement mal supportée par les personnels. Elle peut aussi à la marge fixer dans ces écoles ou établissements des personnes qui s'intègrent difficilement au travail d'équipe ou aux projets engagés. Toutefois il y a eu quelques exemples réussis de sorties d'éducation prioritaire dans des établissements où la mixité sociale s'est améliorée.

L'indemnité spécifique ECLAIR, mise en œuvre depuis 2011, ajoute à l'ISS ZEP pour les écoles et établissements concernés une part modulable liée à des activités spécifiques supplémentaires. Nous ne disposons pas de suffisamment de recul pour l'évaluer, toutefois on peut remarquer que selon les académies la répartition de la part modulable s'est faite de manière hétérogène et qu'elle a donné lieu à des résistances dues au fait que le mode de répartition a été jugé arbitraire par certains personnels. La mise en place de cette indemnité ECLAIR a rencontré parfois une difficulté particulière avec l'existence d'établissements sensibles (plan violence de 1992) qui bénéficiaient de la NBI Ville. Aussi a-t-il fallu permettre aux personnels le choix entre les deux dispositifs dans la mesure où ils ne sauraient être cumulés. Il faut préciser que cette politique indemnitaire concerne (avec des variantes complexes dont on ne fera pas état ici) tous les personnels qui interviennent dans ces établissements à l'exclusion des inspecteurs.

L'avantage spécifique d'ancienneté qui est donné après trois ans passés dans certaines villes concernées par le plan inter ministériel violence de 1995 est cumulable avec les indemnités de sujétion spéciales ZEP ou ECLAIR. On ne remarque pas pour autant que les écoles et établissements concernés montrent un turn over des personnels moindre que dans ceux qui n'en bénéficient pas.

Au total ces dispositifs indemnitaires ou d'avantages de carrière incitatifs n'ont pas produit ce qui en était attendu : attirer ou retenir les personnels dans les établissements de l'éducation prioritaire. En revanche elles sont désormais vécues comme de justes reconnaissances des spécificités de l'exercice dans les écoles et les établissements concernés.

#### **4.7 - L'accompagnement et la formation des personnels produisent les effets les plus remarquables**

D'autres pistes ont été mises en œuvre dans une perspective de gestion des ressources humaines de proximité avec des formations, de l'accompagnement, des soutiens face aux difficultés et à la violence.

Le dispositif d'accompagnement qui a produit les effets les plus nets est l'accompagnement par des équipes de circonscription, dans des écoles, ou le renforcement de la présence des IAIPR dans les collèges RAR pour accompagner tous les enseignants dans une perspective qui n'a pas été exclusivement disciplinaire. Parmi les mesures, les formations spécifiques à l'arrivée des nouveaux personnels en éducation prioritaire, pour rassurer et outiller les personnels en leur faisant connaître les ressources locales, ont été appréciées.

Les dispositifs de prévention et de traitement des situations de violence avec des partenariats avec les conseils généraux, la police et la justice ainsi que la mise en œuvre des équipes mobiles de sécurité ont été aussi efficaces pour rassurer et favoriser la mise en place de

climats plus sereins dans des situations difficiles. Ces diverses mesures n'ont probablement pas permis de réduire les turn over, elles ont en revanche permis une situation de moindre solitude et de moindre difficulté pour ceux qui sont en poste dans les écoles et les collègues concernés.

Deux points semblent dégager un consensus relativement à la gestion des ressources humaines, c'est le manque de temps d'échanges et de formation entre professionnels des ECLAIR et RRS d'une part et l'importance de la dynamique d'équipe d'autre part.

Les séminaires nationaux organisés par le bureau de l'éducation prioritaire de la DGESCO ont été appréciés dans la mesure où ils ont permis des échanges interprofessionnels et inter académiques. Quatre séminaires thématiques et une journée nationale ECLAIR ont rassemblé plus de 1000 personnes en 2011-2012. Dans chacune des académies ou départements, il n'a pas toujours été possible de continuer des actions de formation continue ces dernières années. Cela est dû au besoin de remplaçants dans le premier degré pour des remplacements de congés. Dans le second degré chaque formation correspond actuellement à une perte de temps scolaire pour les élèves, les chefs d'établissements et les DASEN préférant légitimement que les enseignants soient en classe plutôt qu'en formation. Ceci d'autant que dans le second degré il y a déjà davantage de jours de congés pour maladie en éducation prioritaire (12% de plus qu'ailleurs) ce qui appellerait une réflexion de fond sur l'accompagnement des enseignants en difficulté de santé ou en difficulté professionnelle.

La dynamique d'équipe dans le contexte d'un projet porteur est largement considérée comme le meilleur levier pour la stabilité des personnels, ceux qui partent quittant à regret. Les moyens mis en œuvre actuellement dans cette perspective ne sont pas pleinement satisfaisants : l'organisation de temps de concertation qui ne sont pas inscrits dans le temps de service dans le second degré est très dépendant des contextes locaux, les formes du leadership influent aussi significativement sur le travail en équipe.

#### **4.8 - Un pilotage national qui a connu des hauts et des bas**

Le pilotage national de l'éducation prioritaire depuis trente ans a été plus ou moins effectif du fait des alternances politiques mais pas seulement. Même s'il y a toujours eu un bureau dédié au sein de la DGESCO, il n'a bénéficié d'une certaine reconnaissance que lors du lancement ou des relances avec un pilotage significatif : 81-84 puis 90-92, 97-98, 06-07 avec les RAR et dans une moindre mesure en 2011 avec ECLAIR. Toutefois, pour diverses raisons cela n'a jamais été durable.

Le fait que le pilotage en question ne repose pas sur un comité de pilotage interministériel et en lien avec les collectivités territoriales ne donne pas toute sa force à la politique de l'éducation prioritaire. On n'a, en effet pas vu se mettre en place de comité de pilotage national, de conseil scientifique ou de délégation comme c'est le cas pour d'autres politiques du ministère de l'Éducation Nationale.

La transversalité du bureau de l'éducation prioritaire qui devrait en permanence travailler avec le champ pédagogique, l'évaluation et les ressources humaines ou le budget n'est pas assurée par son positionnement dans l'organigramme. Le fait que divers dispositifs dits « d'accompagnement » y aient été rattachés a montré un changement de conception de

l'éducation prioritaire qui a présidé au rattachement des internats d'excellence, de l'accompagnement éducatif et au développement du programme CLAIR.

La conception du pilotage qui a présidé à cette politique dans la relation entre le niveau national et le local peut aussi être interrogée. La question de l'autonomie et de l'enclassement des différents niveaux de responsabilité vis-à-vis de l'objectif final de la réussite scolaire de l'élève se pose dans le cadre de la nouvelle gouvernance : Comment passer de logiques prescriptives à des logiques de pilotage par les résultats ? Comment faire en sorte que chaque niveau du système ait pour ambition d'aider le niveau inférieur dans ce qu'il a à réaliser en lui donnant les repères nécessaires mais sans se montrer prescriptif ?

On a pu voir que le rôle de l'administration centrale en matière d'animation en vue du partage d'expérience inter académique est pertinent et a été apprécié. De même l'inscription de l'éducation prioritaire dans le dialogue de gestion avec les académies avec notamment un tableau de bord pour support est aussi une dimension reconnue même si elle pourrait prendre une place plus importante et s'il serait souhaitable que le tableau de bord soit mieux connu des différents cadres académiques. On peut aussi souhaiter que les descriptifs d'innovations valorisés soient toujours bien accompagnés de validations solides par des résultats. Comme l'indique le rapport des inspections générales de 2012 sur ECLAIR, il semble souhaitable que le pilotage national donne un cadre clair.

#### **4.9 - Un pilotage déconcentré hétérogène**

Le pilotage aux échelons déconcentrés a pu être très divers en conséquence des orientations nationales même s'il a été constant dans les académies ou les départements principalement concernés. On a vu toutefois un grand progrès dans l'accompagnement des réseaux avec la place prise par des IAIPR référents de la politique dans chacun des RAR en 2006. Ces inspecteurs de discipline du second degré se sont vu confier la tâche de suivre chacun au moins un RAR puis ECLAIR pour assurer un appui aux IEN et aux principaux dans la mise en oeuvre de cette politique. Ce fut une manière claire de rappeler que les apprentissages des élèves doivent être au cœur du travail de tous les acteurs et cela a permis souvent une évolution de l'action et de l'image de l'inspection. Si les IAIPR référents sont souvent très investis, les liens avec l'ensemble des inspecteurs du second degré reste toutefois encore insuffisamment développés. Les Recteurs ont identifié des pilotes académiques et mis en place des groupes de pilotage. Les DASEN principalement concernés ont constitué aussi le plus souvent des équipes d'accompagnement de l'éducation prioritaire et de la politique de la ville pour assurer les liens avec les préfetures et faciliter le travail dans chacune des villes concernées à la fois par l'éducation prioritaire et des dispositifs de la politique de la ville.

Au niveau local le fait que des contrats d'objectifs aient été signés dans les ECLAIR va dans le sens d'une politique davantage pilotée. Toutefois ces contrats ne semblent pas aller assez loin et n'ont pas encore une dimension contractuelle bien structurée dans la mesure où les signataires s'engagent sur des objectifs et le plus souvent sur des éléments de projet pour y parvenir mais pas nettement sur les voies et moyens de l'accompagnement de la démarche par l'ensemble des moyens de l'Etat (accompagnement, formation continue, durée des moyens..).

Le copilotage IEN, principal avec l'apport de l'IAIPR référent dans les ECLAIR est largement considéré comme souhaitable mais son fonctionnement est variable et le « comité exécutif » se réunit de manière très différente selon les réseaux considérés. On peut aussi

s'interroger sur le maintien du nom de ce comité. Sur le terrain la présence des coordonnateurs devenus secrétaires de comités exécutifs rappelle que le binôme IEN chef d'établissement responsable de réseau dispose d'un appui pour conduire cette politique et lui donner corps dans le réseau notamment en lien avec les différents partenaires.

Si l'articulation avec la politique de la ville est considérée en principe comme souhaitable, ses modalités n'ont jamais été précisées nettement. Aussi c'est localement que les articulations se construisent en reposant beaucoup sur la volonté des acteurs et sur des rencontres plus ou moins formalisées. Les conséquences récentes de la mise en place des délégués des préfets dans beaucoup de territoires n'ont pas été tirées à cet égard et aucun mode d'emploi n'a été construit entre les institutions. Dans la plupart des villes où existe l'éducation prioritaire il y a également eu un développement significatif des programmes de réussite éducative qui ont bien sûr contribué à résoudre des difficultés jusque là mal prises en compte. C'est aussi un problème que le développement de l'offre péri scolaire qui peut selon les territoires se développer plus ou moins en cohérence avec l'école.

Une autre politique publique avec laquelle l'éducation prioritaire a entretenu des relations ambiguës au fil du temps est la politique de prévention de la violence. Dans un souci louable de ne pas stigmatiser les territoires de l'éducation prioritaire on n'a pas toujours assumé la réalité de beaucoup de quartiers où les problèmes d'incivilités et de violence ont un impact fort sur la capacité à enseigner et en conséquence à faire apprendre. Dernièrement les données de la délégation à la prévention de la violence montrent que les enseignants sont davantage victimes de violence en éducation prioritaire. Il y a lieu de reconsidérer la question en ne négligeant pas le fait que les équipes et les élèves ont besoin de travailler dans des contextes apaisés.

Il sera intéressant à l'avenir de mieux penser les articulations avec les autres politiques qui concernent les mêmes quartiers : petite enfance, jeunesse, famille, notamment.

Il y a sans doute lieu de redéfinir les rôles respectifs de l'administration centrale, de l'académie, du département et du réseau local dans le pilotage de l'éducation prioritaire.

## **5 - Les leviers d'action possibles pour une éducation prioritaire plus efficace**

Cette partie a vocation à récapituler les principaux leviers qui doivent permettre de rendre l'éducation prioritaire plus efficace. On ne se prononce pas ici sur leur hiérarchisation ni sur leur mise en œuvre. Cette discussion doit rester ouverte afin d'associer largement les acteurs de l'éducation prioritaire au plan d'action qui doit être constitué à partir de ce diagnostic.

### **5.1 - Un périmètre et des objectifs à préciser**

Il y a évidemment en préalable une discussion à ouvrir sur le périmètre de l'action de l'éducation prioritaire et sur ses objectifs dont on a dit qu'ils avaient trop souvent varié dans le temps.

Sur la question du périmètre au sens du nombre d'écoles et établissements ou d'élèves concernés, on a vu qu'il y a lieu de faire des choix : on peut imaginer une politique d'éducation prioritaire qui s'applique à tous les élèves de milieu défavorisé sur l'ensemble du système depuis les établissements où il y en a 80% jusqu'à ceux où il n'y en a qu'un pourcent. On peut aussi penser préférable de réserver cette politique à un ensemble déterminé comme actuellement mais en l'ajustant aux écoles et collèges connaissant les plus fortes concentrations de défavorisés. Le resserrement sur les RAR a montré l'intérêt d'une carte centrée sur les plus difficiles pour un pilotage fort, l'idée étant dans ce cas là qu'il valait mieux travailler sur moins mais mieux. On peut également penser intéressant d'éviter les effets de seuil en travaillant dans une plus grande progressivité qu'actuellement entre des concentrations très fortes de difficultés et des concentrations moindres. On considèrerait alors que dans les zones plus favorisées qu'une mixité sociale normale (40% de défavorisés et 30% de boursiers) il n'y aurait pas lieu de parler d'aides spécifiques aux écoles et collèges concernés. Souvent les DASEN ont déjà mis en place cette progressivité dans leur allocation des moyens. C'est plus difficile à réaliser en ce qui concerne la politique indemnitaire et il n'est pas certain que ce soit souhaitable dans la mesure où l'on a vu la relative inadaptation de cette politique indemnitaire aux objectifs poursuivis.

Dans tous les cas la politique de l'éducation prioritaire ne peut être de même nature dans les quartiers les plus difficiles très éloignés des résultats attendus que dans des quartiers plus proches de la mixité sociale normale dans notre pays. Parmi les territoires urbains, l'éducation prioritaire ne peut être exactement la même dans des territoires et dans des villes où les écoles et collèges les plus en difficulté côtoient des écoles et collèges favorisés car les effets de concurrence entre établissements doivent être travaillés spécifiquement. Elle ne peut être surtout la même dans les DOM, notamment à Mayotte et en Guyane où les problèmes scolaires sont décuplés. Il y a lieu également à mieux adapter une éducation prioritaire au milieu rural et péri urbain qui prenne en compte les aspects particuliers liés à l'éloignement voire à l'isolement.

Dans ces territoires prioritaires, si l'on veut parvenir à décorrélérer le social et le scolaire, il faut travailler sur ces deux dimensions en concomitance, cela plaide pour un lien fort avec d'autres politiques publiques et notamment celles qui se constituent dans le cadre de la politique de la ville. Cela plaide aussi pour une vraie capacité de l'institution scolaire à une forte adaptation aux besoins. On doit aussi distinguer nettement la question des écoles et collèges dans la perspective du socle commun, de celle des lycées qui relèvent d'autres politiques.

Un autre aspect de la question du périmètre de la politique de l'éducation prioritaire pose, on l'a vu le problème de tous les dispositifs associés. Il ne nous paraît pas que la politique des internats non plus que celle de l'accompagnement éducatif en relèvent à proprement parler dans la mesure où ces dispositifs concernent d'autres bénéficiaires que les élèves de l'éducation prioritaire stricto sensu. Il y aurait donc lieu de bien revoir le périmètre de ce que l'on considère comme relevant de l'éducation prioritaire à cet égard.

Il faut très clairement réaffirmer l'objectif stratégique central de l'éducation prioritaire : la réussite scolaire de tous et donc la réduction des écarts de réussite des écoles et établissements de l'éducation prioritaire par rapport aux autres écoles et établissements. Il va de soi qu'elle passe par la réduction des écarts de réussite de chacun des élèves de milieu défavorisé. Il s'agit surtout de réduire les écarts de résultats de ceux qui sont les plus éloignés des moyennes. En complément à l'éducation prioritaire tout le reste du système éducatif doit y

être également attentif car il y a des élèves en difficulté partout et ce peut être particulièrement difficile pour un élève d'être en difficulté dans des milieux plus favorisés.

L'éducation prioritaire est le miroir grossissant des difficultés de la société et de son école, elle est aussi le fer de lance de la politique plus globale qui doit irriguer tout le système comme cela est déjà bien commencé avec la refondation puisqu'on a pu voir avec des mesures comme le cycle école collège ou le projet éducatif territorial que ces principes très développés en éducation prioritaire sont désormais généralisés. Cela a été déjà le cas dans le passé avec le projet ou le contrat (projet de zone en 1981, projet d'établissement en 1985 et projet d'école en 1989, contrat de réussite en 1998 et contrat d'objectif en 2005).

Il convient ensuite de bien déterminer les objectifs opérationnels en fonction des besoins spécifiques des élèves des écoles et établissements concernés. On peut d'ores et déjà penser qu'il faut travailler sur la formalisation des perspectives suivantes :

- tout d'abord, dans le champ éducatif, il s'agit de permettre l'estime de soi de l'élève pour améliorer son bien être dans le contexte scolaire et en conséquence espérer une amélioration des climats scolaires dont on sait qu'ils ont une influence sur les résultats,
- ensuite, la question de la langue doit être travaillée dans sa double dimension orale et écrite avec le souci de faire entrer tous les élèves dans la culture écrite, la question de la lecture étant centrale car l'on sait qu'elle est indispensable à la réception de l'enseignement,
- enfin, la question de l'entrée dans la culture est essentielle afin que les élèves disposent des repères essentiels qui permettent de s'orienter dans le monde. Il est à cet égard également essentiel que les cultures des élèves et de leurs familles puissent être connues et estimées par leurs professeurs.

## **5.2 - Des leviers éducatifs et pédagogiques efficaces à mettre en œuvre dans tous les réseaux**

On a pu voir clairement dans ce qui précède que le principal moteur des réussites scolaires dans les réseaux est l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans la classe, articulant inévitablement éducatif et pédagogique. Il est donc vivement souhaitable de déterminer quels sont les leviers éducatifs et pédagogiques positivement à l'œuvre pour aller vers la décorrélation du social et du scolaire, pour permettre la réussite de tous et notamment des plus en difficulté.

Tandis que les enjeux pédagogiques renvoient aux voies et moyens qui permettront l'acquisition de savoirs et de savoir faire dans l'enseignement, l'éducatif est considéré ici comme favorisant le développement de la personne en devenir de l'élève et comme permettant le développement de savoirs être valables dans la sphère scolaire mais aussi en dehors. Evidemment les deux processus éducatifs et pédagogiques sont fortement liés dans l'enseignement : parler de l'estime de soi nécessaire de l'élève dans le processus pédagogique, c'est simplement rappeler que l'apprenant est une personne et que l'éducatif s'invite en permanence en pédagogie dans le processus d'enseignement. Un des problèmes de notre pays, si l'on en croit les comparaisons internationales, est de réconcilier ces deux approches qui ont souvent eu tendance à être opposées notamment dans le second degré où l'existence d'une « vie scolaire » institutionnalise et fige cette distinction dans un partage de

tâches discutables qui doivent être particulièrement repensés en éducation prioritaire, ce que les préfets des études ont commencé à permettre.

Les leviers éducatifs et pédagogiques sont évidemment les mêmes en éducation prioritaire qu'en dehors, toutefois les phénomènes de concentrations de difficultés dans les écoles et collèges de l'éducation prioritaire doivent être combattus par des mises en œuvre spécifiques ou plus fortement marquées. Cela suppose des personnels volontaires, bien informés et formés comme on le verra à propos des leviers relatifs aux ressources humaines. Cela suppose aussi que ces personnels soient bien engagés dans du travail collectif. On distinguera ce qui est relatif à l'éducatif, au pédagogique et aux dispositifs et organisations éducatives et pédagogiques.

En ce qui concerne les pratiques éducatives, il apparaît que l'on peut utilement s'appuyer sur les perspectives suivantes :

- Une école bienveillante soucieuse du bien-être de ses élèves ce qui passe notamment par la compréhension des difficultés des élèves et de leurs contextes de vie et par une conception de l'évaluation, centrée sur les progrès liés au travail personnel et à l'engagement qui fasse une place significative à l'estime de soi de l'élève. Cela doit pouvoir déboucher sur un bon climat scolaire favorable au développement personnel et aux apprentissages (on verra une récente synthèse réalisée au sein du Ministère de l'Éducation nationale : Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École 2012)
- Une école sécurisée et protectrice qui trouve dans son environnement des « protections naturelles » notamment par de bonnes relations avec les parents et qui n'hésite pas à développer l'action avec les partenaires qui sont à même de contribuer à la sécurité des personnes et des biens dans l'école, à ses abords, et sur les trajets des personnels et des élèves.
- Une école qui recherche l'implication des parents car l'on sait qu'à niveau de diplôme et de revenu égal, les élèves dont les parents sont impliqués dans la scolarité de leurs enfants ont une probabilité plus forte d'obtenir de meilleurs résultats scolaires, de développer de meilleures aptitudes cognitives et sociales et d'être plus assidus (Henderson et Mapp *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement* 2002 mais aussi thèse de Annie Da Costa Lanne *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* 2012) A ce titre, la question de la place des familles dans le processus éducatif et dans la relation à l'école doit continuer à être une forte préoccupation. Il faut donner aux parents toute leur place et permettre qu'ils jouent pleinement leur rôle dans des contextes où parfois ils risquent d'être disqualifiés aux yeux de leurs enfants par leur méconnaissance de l'institution et par leurs difficultés linguistiques.
- Une école aux règles et pratiques éducatives bien partagées par tous et qui parte toujours de l'idée que l'enfant ou le jeune est éduicable et que c'est une valeur



essentielle du métier de s'engager à réussir cette éducation dans une action partagée avec les parents et les autres partenaires. La pratique du tutorat bien compris semble une pratique qui met en oeuvre utilement ce levier en développant le dialogue qui permet l'explicitation des difficultés rencontrées tant par les adultes que par les élèves.

- Dans le prolongement des engagements figurant au rapport annexé du projet de loi pour la refondation de l'école de la République, une école également volontaire en matière d'orientation qui réduit le redoublement et l'orientation précoce mais prépare efficacement les étapes de l'orientation avec les élèves et leurs familles en faisant bien connaître les règles du jeu et leurs droits à celles-ci. L'OCDE (2010) présente la réduction du redoublement comme un levier efficace pour améliorer l'équité. Mais la question de l'orientation ne saurait se réduire à cette question. Les élèves de l'éducation prioritaire doivent être sans doute plus que d'autres accompagnés pour construire de bonnes représentations des possibles (formations et métiers) et encouragés dans des voies qui ne les réduisent pas à la reproduction de leur origine sociale. De ce point de vue, il convient d'être attentif à la diversité des niveaux d'ambition des familles qui peuvent être parfois particulièrement faibles notamment dans certaines zones rurales.

Dans le champ pédagogique où les professeurs sont confrontés plus qu'ailleurs à des tensions difficiles à résoudre, notamment entre « assurer le programme » et « prendre en compte le niveau des élèves » on peut proposer de s'appuyer sur les leviers suivants :

- La prise en charge dès la maternelle de l'outillage cognitif des écoliers grâce à un travail spécifique sur l'oral, la catégorisation, la compréhension et la construction du nombre. La scolarisation des jeunes enfants dès avant trois ans a montré son efficacité (Linda Ben Ali *La scolarisation à deux ans* in Education et Formations n°82 2012). Elle est considérée comme un levier de réussite scolaire pour les plus défavorisés plus efficace que les dispositifs de remédiation pour de plus âgés.
- Le niveau d'exigence relativement aux compétences visées. Tout montre que les enseignants qui réussissent dans ces écoles et ces collèges ont pour leurs élèves de l'ambition. Confrontés au manque de motivation, ils ne cèdent pas sur le niveau d'exigence mais mettent en place des feedback réguliers et des aides pour permettre aux élèves d'atteindre des acquis ambitieux et solides.
- La capacité des enseignants à bien expliciter les attentes et à ne pas considérer qu'il suffit d'énoncer une consigne pour qu'elle soit bien comprise dans le sens que lui donne l'enseignant. On a souvent dit que les élèves vont volontiers vers les tâches sans en comprendre le sens, sans savoir ce que les tâches scolaires qui leur sont proposées vont leur permettre d'apprendre. On a pu énoncer les dangers d'un activisme occupationnel qui ne permet pas des apprentissages approfondis même s'il a l'avantage de permettre une classe paisible.
- Le rapport à l'écrit : toute la scolarité repose sur l'écrit qui est indispensable pour continuer d'apprendre tout au long de la vie. Maîtriser l'oral d'abord, puis la lecture et l'écriture dans toutes les disciplines est essentiel. La compréhension en lecture doit être au cœur des interventions à cet égard.

- L'importance du travail collectif des enseignants ne serait-ce que pour déterminer des programmations d'activités, des évaluations communes régulières, des dispositifs adaptés de remédiation. Et surtout pour permettre aux enseignants débutants de bien comprendre les difficultés de leurs élèves, de bien comprendre ce que ceux-ci ne comprennent pas. Car le principal levier est dans la pratique d'enseignement en classe, dans la capacité des professeurs à remédier dans leur pratique quotidienne aux difficultés de leurs élèves.
- Le travail sur la continuité pédagogique entre l'école et le collège a toujours été une préoccupation de l'éducation prioritaire avec des relations fortes entre les personnels et la mise en oeuvre d'une part de la continuité des actions pédagogiques et d'autre part du suivi attentif des élèves. C'est un des rôles importants des coordonnateurs de favoriser et d'entretenir ce levier.

En ce qui concerne les organisations éducatives et pédagogiques, on peut souligner la pertinence des perspectives suivantes:

- Le temps d'enseignement doit être garanti et l'organisation du temps scolaire doit privilégier le temps consacré à l'apprentissage, cela pour deux raisons majeures. Tout d'abord parce que les élèves de milieu défavorisé ont souvent moins l'opportunité d'apprendre hors du temps scolaire. Or, de nombreux travaux montrent que la question du temps n'est pas neutre même si sa bonne utilisation compte autant sinon plus que la durée de l'enseignement lui-même (voir le dossier *Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs* INRP n°60 2011). Ensuite, on a pu voir que l'absentéisme des enseignants du second degré est un peu plus élevé en éducation prioritaire qu'ailleurs.
- Les professeurs supplémentaires dans les RAR devenus ECLAIR, les préfets des études contribuent à des dynamiques de travail collectives en favorisant des ponts entre les divers métiers. Ils contribuent aussi à un meilleur suivi des élèves.
- La mise au point d'organisations permettant le travail transdisciplinaire qui contribue à donner du sens aux apprentissages.
- Le dispositif « plus de maîtres que de classe » porte une espérance double : il se doit d'être favorable au travail d'équipe des maîtres tout en ayant pour objectif l'amélioration des résultats des élèves les plus en difficulté sur les fondamentaux.
- La manière dont les moyens sont utilisés dans les établissements qui réussissent montre l'importance de l'articulation des évaluations des élèves avec la mise en place de groupes de besoins très centrés sur des besoins bien délimités et constitués pour des temps courts avec de nouvelles évaluations qui permettent la réussite des élèves à l'issue de l'aide apportée.
- La souplesse d'utilisation des horaires et des heures supplémentaires par les équipes enseignantes doit permettre tant sur l'année que sur la semaine de disposer de marges de manœuvre en fonction des besoins des élèves et afin de construire des temps utiles de concertation.

Enfin, on ne peut terminer cette partie sur les leviers éducatifs et pédagogiques sans parler des partenariats et de ce qui se joue dans les réseaux locaux : la cohérence et la continuité de l'action entre l'école et ses partenaires. Au-delà des parents qui sont les premiers co-éducateurs, il existe dans les quartiers urbains où l'on trouve l'éducation prioritaire une grande diversité de dispositifs de prise en charge des enfants et des jeunes sur des temps péri et extra scolaires. Le soin tout particulier apporté à ces partenariats au plan local est un gage d'efficacité. On a pu voir que la réussite éducative est notamment le premier partenariat à consolider mais il ne faut pas négliger tout ce qui concerne les partenariats associatifs et la mise en cohérence de tous les dispositifs disponibles, qu'ils soient pilotés par l'état ou par les collectivités territoriales.

### **5.3 - Des leviers relatifs aux ressources humaines à développer au plus près de chacun des réseaux**

On a vu que la réussite scolaire des élèves dépend d'abord de l'acte éducatif et pédagogique conduit en classe. Il semble donc légitime de dire qu'il convient que la gestion des ressources humaines pour l'éducation prioritaire ait, plus qu'ailleurs encore pour objectif principal la réussite de cet acte par ceux que l'institution charge de cela : les professeurs des écoles et collègues.

Il s'agit tout d'abord d'attirer et de retenir des professeurs motivés et efficaces (que l'on distinguera d'expérimentés car cela a déjà été essayé sans succès). Il faut pour cela penser aux leviers efficaces et distinguer ceux qui le sont le plus : leviers financiers (jusque là peu convaincants), leviers relatifs au mouvement, leviers relatifs à l'évolution des carrières, leviers relatifs aux conditions d'exercice, leviers relatifs aux dynamiques d'équipe et à l'accompagnement.

Il s'agit ensuite d'affecter les professeurs en précisant bien les missions qui en sont attendues en éducation prioritaire outre les missions ordinaires d'un professeur : cela pose la question des postes à profil avec des tâches spécifiques, de la généralisation de principes de volontariat éclairé par des descriptifs de contextes et de tâches. Cela pose aussi la question de la réservation des postes pour le maintien de professeurs en place notamment contractuels qui se sont bien intégrés au travail collectif des personnels et apportent une dynamique professionnelle favorable aux apprentissages des élèves.

Il s'agit ensuite d'intégrer les professeurs arrivant aux équipes en place. Cela pose la question des services donnés aux derniers arrivés, de la qualité de leur accueil, des facilités qui leur sont faites pour s'approprier les niveaux qui leur sont confiés, des conditions de leur bonne connaissance de l'environnement, des conditions de leur logement s'agissant de personnels qui viennent de loin.

Il s'agit également d'accompagner et de former les professeurs qui travaillent dans ces environnements difficiles, d'une part parce qu'ils peuvent avoir besoin de prendre du recul, d'autre part parce qu'il est demandé des temps d'échanges professionnels dans la perspective d'une meilleure transversalité, d'une meilleure constitution d'équipe, enfin parce qu'il est indispensable de favoriser l'efficacité du processus d'enseignement. Il s'agit surtout de permettre aux équipes d'apprendre par l'évaluation et l'analyse de leurs propres résultats, permettre ainsi que les écoles, les collèges et les réseaux deviennent des organisations apprenantes. Une note récente du centre d'analyse stratégique rassemble les données de la

recherche sur l'effet enseignant (Note n° 232 de juillet 2011 *Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ?*). Elle met en évidence que ce sont les interactions dans la classe qui expliquent le mieux la réussite scolaire. Elle propose des leviers pour améliorer l'efficacité de cette interaction dans la classe en montrant que si la formation initiale est importante, l'accompagnement qui permet des feed back pour les enseignants est aussi décisif. Elle propose notamment de développer le coaching notamment en utilisant la plateforme « NéoPass @ction » de l'IFE (Institut français de l'éducation). Un article récent (*Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves* de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette dans la Revue canadienne de l'éducation N° 35 de 2012) insiste sur le fait que « le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant exerce une influence importante sur une multitude de variables responsables de la réussite des élèves. Parmi celles-ci, on retrouve les pratiques éducatives et collaboratives des enseignants et les méthodes privilégiées pour composer avec l'indiscipline en classe ». Il encourage à travailler cette question en conséquence en formation.

Dans cette gestion des ressources humaines, les observations menées montrent aussi l'importance de l'encadrement, de sa qualité en matière de conduite positive de l'action, de son engagement pour les élèves et les équipes. La présence dans ces quartiers d'équipes de pilotage de réseau soudées (IA IPR, IEN, chef d'établissement, directeur, coordonnateur) paraît très souhaitable.

La qualité de l'accompagnement par les corps d'inspection et la capacité de l'IEN et des IA IPR à travailler ensemble semblent, en effet, un des leviers sur lequel il convient de travailler (Dossier de veille et d'actualités de l'IFE n°67 2011 *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?*). Les regards croisés sur les pédagogies pratiquées dans le premier et le second degré sont particulièrement utiles en éducation prioritaire. Pour que l'équipe prenne sens dans chaque école, dans chaque collège, l'exemple du travail partagé par des inspecteurs ne saurait être négligeable. Les travaux de recherches (Dossier de veille et d'actualité de l'IFE n°73 de 2012 *Quels leadership pour la réussite de tous les élèves ?*) montrent que l'encadrement est un facteur déterminant dans la réussite des élèves après l'effet maître. Le rôle du chef d'établissement est particulièrement décisif dans la création d'un projet et d'une culture orientés vers l'amélioration des résultats des élèves, et dans l'animation d'une équipe d'enseignants.

La capacité de l'institution à intervenir en cas de crise, qu'il s'agisse de crise liée à des violences ou de crises liées à des difficultés pédagogiques majeures doit appeler également en académie des dispositifs d'intervention rapide et approfondie pour soutenir les équipes. De la même manière le suivi attentif des personnels en difficulté est indispensable. Ceci, comme le besoin important de formation, suppose de constituer en amont des équipes ressources solides.

Le travail en équipe ne se décrète pas mais l'on sait qu'il est une condition de la réussite tant pour les adultes que pour les élèves. Il s'agit de bien déterminer dans chaque réseau sur quoi il doit porter pour être pertinent, comment il peut être engagé puis formalisé pour permettre qu'il s'installe durablement dans le fonctionnement de l'établissement en instaurant une culture qui devienne de fait incontournable. La question de savoir comment il doit être encouragé en développant des temps de concertation se pose.

#### 5.4 - Le pilotage et l'articulation des politiques publiques nécessitent davantage de cohérence et de continuité

On a vu que le pilotage a pu ne pas être à la hauteur des enjeux avec des relances ponctuelles qui ne donnent pas lieu à un travail dans la durée. Il s'agit donc de proposer un pilotage qui soit bien centré sur l'objectif de réduction des écarts et sur la qualité de l'acte éducatif et pédagogique dans la classe. L'articulation avec d'autres politiques publiques doit aussi être précisé, notamment en ce qui concerne la politique de la ville mais aussi s'agissant des politiques de la petite enfance, de la famille, de la jeunesse. Il doit s'agir de constituer des synergies utiles à la réussite des objectifs des différents partenaires sans qu'aucun d'entre eux ne renonce à ses spécificités.

On identifie quelques conditions d'un pilotage efficace à tous les niveaux : conviction, détermination, centration sur l'essentiel, cohérence, continuité dans la durée, simplicité des structures de pilotage. Il s'agit d'aboutir à un développement de la capacité des écoles, des établissements et des réseaux à l'autonomie. Il ne saurait donc s'agir de fonctionner par instructions descendantes même si les grandes directions doivent être fortement portées par le niveau national. Cela suppose de mieux aider les initiatives à se développer grâce à des dispositifs d'accompagnement, de formation et d'évaluation notamment en appui sur la recherche. La place de ce qu'on appelle l'innovation ou l'expérimentation doit être repensée dans la perspective d'une conduite raisonnée du changement. La question de l'évaluation qui permet de valider l'action conduite doit être fortement posée.

Le pilotage national doit être sérieusement renforcé. Il doit être partenarial notamment avec la politique de la ville et les associations de collectivités territoriales. Un comité de pilotage comme il existe pour cette évaluation serait utilement maintenu. Il doit reposer sur la transversalité au sein du ministère car il doit pouvoir coordonner le développement d'actions spécifiques de l'éducation prioritaire et l'inscription prioritaire dans l'ensemble des actions du ministère tant pour les visées éducatives et pédagogiques que pour l'usage des moyens ou le suivi des personnels et l'évaluation des résultats. Le pilotage d'actions de formation de formateurs serait sans aucun doute bienvenu. Le développement d'évaluations adaptées est souhaitable.

Le pilotage académique et donc départemental doit reposer sur les mêmes principes en développant des équipes d'accompagnement fortes, pluri professionnelles et fortement professionnalisées en relation avec les ESPE (écoles supérieures du professorat et de l'éducation) et les centres de ressources ainsi que les universités et organismes de recherche. L'expérience des RAR a déjà permis de progresser dans ce sens.

Le pilotage local doit être également renforcé avec un usage plus convaincant des comités exécutifs qui ont vocation à être rebaptisés d'un mot plus conforme à leur usage.

A ces trois niveaux il est indispensable

- de formaliser les outils du pilotage dans la perspective du développement d'organisations apprenantes avec notamment le développement des auto évaluations,
- d'inscrire fortement le pilotage dans la perspective de contractualisations spécifiques qui portent sur les objectifs et les moyens,
- de renforcer l'évaluation interne et externe pour permettre la prise de recul et l'accompagnement. Des tableaux de bords mieux partagés sont indispensables à cet égard.

## 5.5 - Des moyens qui doivent être consacrés aux leviers les plus efficaces

L'action en éducation prioritaire est de longue date soutenue par un différentiel important de moyens. Il s'agit de voir comment les moyens disponibles doivent d'une part faire l'objet d'une répartition juste en fonction des besoins des élèves et d'autre part être utilisés à mettre en œuvre les bons leviers les plus efficaces pour la réussite scolaire.

Arrivé à une certaine concentration de difficulté, il y a manifestement une différence de contexte d'enseignement qui rend la tâche plus complexe et nécessite un engagement collectif plus marqué c'est-à-dire aussi des aides plus significatives. Les quartiers en très grande difficulté sont pratiquement toujours déjà inscrits dans la politique d'éducation prioritaire et disposent de moyens significatifs dont on a vu les usages. Il faut conserver les différences de moyens en question, permettre que cela soit inscrit dans la durée. Il faut surtout s'assurer que les moyens sont bien utilisés pour les leviers les plus efficaces.

Dans l'état actuel des connaissances et des budgets disponibles, il est souhaitable de centrer l'usage des moyens vers l'école quitte à trouver des ressources au niveau du lycée comme cela a été évoqué plus haut. Ce renforcement de la qualité de l'intervention de l'école est particulièrement vrai en éducation prioritaire où l'on a vu que les difficultés se creusent significativement au collège. Il convient d'intervenir en amont pour que le collège reçoive des élèves plus apaisés et mieux formés.

Les données de la recherche montrent aussi clairement qu'il ne serait pas pertinent de travailler sur le nombre d'élèves par classe en le faisant varier encore d'un ou deux élèves. Il faut aussi éviter les regroupements durables d'élèves en difficulté même dans des groupes restreints et plutôt mettre en place des groupes de besoin sur des compétences bien identifiées et pour des durées limitées.

Les mêmes données ont montré également l'importance de ce qui se passe dans la classe même, l'importance des pratiques pédagogiques. L'investissement de moyens dans la co-intervention, qui permet la complémentarité des regards et la prise de recul a montré son intérêt.

Si l'on veut renforcer la qualité de l'enseignement en éducation prioritaire, compte tenu du nombre plus important de jeunes enseignants qui y sont nommés, investir dans la formation initiale est tout à fait pertinent, mais il ne faudra pas négliger également la formation continue et l'accompagnement des enseignants par exemple par des formateurs de centres de ressources chargés de faciliter l'appropriation des données de la recherche par les praticiens. Il y a à cet égard un important investissement à consacrer à la formation de formateurs tant pour les ESPE que pour les centres de ressources.

En ce qui concerne cet usage des moyens on devrait pourvoir passer progressivement d'usages prescrits par l'institution à des usages construits par des équipes autonomes dans une logique d'organisation apprenante. Cela suppose que l'accompagnement des équipes et l'évaluation (auto évaluation, évaluation interne et parfois évaluations externes) soient significativement renforcés.

## CONCLUSION

L'étendue et les objectifs de la politique de l'éducation prioritaire ont varié dans le temps. L'impulsion la concernant a aussi évolué notamment au gré des alternances politiques, enfin les outils permettant l'évaluation de ses effets ont été modifiés à plusieurs reprises au point que l'on a pu se demander s'il est vraiment possible de l'évaluer.

Si la réduction des écarts de résultats attendue entre les écoles et collèges en éducation prioritaire et les autres écoles et collèges n'est pas au rendez-vous, il apparaît en revanche que l'éducation prioritaire a toujours été à la pointe de la réflexion et de l'action pour les évolutions souhaitables du système éducatif. A ce titre cette politique a beaucoup apporté.

On a pu mettre en évidence des leviers d'action pour améliorer une politique qui doit être recentrée sur l'essentiel. On a vu l'engagement des personnels auxquels on doit faire confiance pour mener à bien des évolutions nécessaires. Il s'agit maintenant de passer à la détermination de ce qui est, dans le contexte actuel, à la fois efficace et faisable.

Ce diagnostic n'a de sens que dans le cadre de la démarche qui va maintenant le suivre : une association forte de tous les acteurs dans le cadre d'assises déconcentrées. Ces assises auront vocation à permettre que les parties prenantes de cette politique puissent s'appuyer sur les analyses ici proposées et débattre des leviers à mettre en œuvre pour donner à l'éducation prioritaire une meilleure efficacité. Les participants devront aussi contribuer à hiérarchiser les perspectives d'évolution souhaitables et à les organiser dans le temps car tout ne sera pas possible tout de suite.

Nous devons déboucher sur un plan d'action aussi partagé que possible pour les quatre prochaines années. Ainsi peut-on espérer que la politique d'éducation prioritaire recentrée, pilotée et inscrite dans la durée et la confiance parviendra à faire évoluer les résultats des élèves.

## ANNEXES :

### FONDS DOCUMENTAIRE UTILISE

(par auteur)

#### Sénat :

- L'éducation prioritaire dans les académies de Créteil et Versailles (2008).
- Réguler la carte scolaire : pour une politique ambitieuse de mixité sociale (2012).

#### Cour des Comptes :

- Gérer les enseignants autrement (2013).
- Egalité des chances et répartition des moyens dans l'enseignement scolaire (2012/2013).
- L'articulation entre les dispositifs de la politique de la ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles (2009).
- L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves (2010).

#### OCDE :

- Equity in education thematic review – Finland – Country note (2005).
- Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social, L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage – Volume II (2009).
- Teacher Evaluation in Portugal - OECD Review (2009).
- Strong Performers and Successful Reformers in Education Lessons from PISA (2011).
- Equity and Quality in Education: Supporting disadvantaged students and schools (2012).



- Etudes économiques. Synthèse France, mars 2013
- Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité, Rapport 2005

### **Haut Conseil de l'Education :**

- L'effet de la taille des classes sur les progrès des élèves, mars 2001.

### **IGEN / IGAENR :**

- Élargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR (2012).
- La mise en œuvre du programme CLAIR (2011).
- Les cordées de la réussite à l'épreuve de leur généralisation (2011).
- La mise en place des premiers internats d'excellence (2011).
- La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves (2006).
- Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire (1997).

### **MEN / DGESCO :**

- Inégalités sociales et scolaires et politiques d'éducation prioritaire : éléments de comparaison internationale (document remis aux participants de la Concertation sur l'école), 2012.
- Bilan national des « Réseaux Ambition Réussite », 2010.

### **MEN / DEPP :**

- L'éducation prioritaire, état des lieux. Note d'information de la DEPP n°13-07, mai 2013.
- Repères et références statistiques, MEN-DEPP 2012
- L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoires. Note d'évaluation n° 05-03
- Education et formations : n° 61 de 2001, n° 83 de juin 2013
- PIKETTY Thomas et VALDENNAIRE Mathieu (École des hautes études en sciences sociales), L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles,

collèges et lycées français, Les dossiers évaluations et statistiques - N°173 - mars 2006

- BEN ALI Linda, La scolarisation à deux ans, Education et formation n°82, 2012.

### **ONZUS :**

- Rapport annuel 2012.

### **Institut Français de l'éducation (IFE) :**

- Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ? Dossier de veille et d'actualité n°67, 2011
- Quels leadership pour la réussite de tous les élèves ? Dossier de veille et d'actualité n° 73, 2012
- Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs, Dossier INRP n° 60, 2011

### **Union Européenne et INRP :**

- « EuroPEP » - Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe (2009).

### **Centre d'analyse stratégique :**

- Que disent les recherches sur « l'effet enseignant » ? Note n° 232, juillet 2011.

### **CEREO :**

- Insertion des jeunes issus des quartiers sensibles : les hommes doublement pénalisés. Bref n° 309, 2013.

### **Dossiers XYZep:**

- DEMEUSE Marc, Les politiques de discrimination positive dans le monde, n° 20, 2005
- L'École au Chili, entre discrimination positive et marché, Dossier XYZEP, (2009).

### **Cahiers pédagogiques :**

Dossier « Quelle éducation prioritaire ? », n° 499, septembre-octobre 2012.

**BRESSOUX et LIMA :**

- La place de l'évaluation dans les politiques éducatives : le cas de la taille des classes à l'école primaire en France. Raisons éducatives, n° 15, 2011

**CLOTFELTER C. T., GLENNIEE., LADD H. F., VIGDOR J. L . :**

- «Would Higher Salaries Keep Teachers in High-Poverty Schools ? Evidence from a Policy Intervention in North Carolina » (2008), Journal of Public Economic.

**CRAHAY Marcel:**

- L'école peut-elle être juste et efficace ? De Boeck, 2012

**DA COSTA LANNE :**

- La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ? Thèse de 2012.

**DEBARBIEUX E., ANTON N., ASTOR R.A, BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE C., COHEN J., GIRODAN A., HUGONNIER B., NEULAT N., ORTEGA RUIZ R., SALTET J., VELTCHEFF C., VRAND R., :**

- Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport du comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO / Observatoire de la violence à l'école, 2012.

**de PERETTI André :**

- Pour une école plurielle, 1987

**DURU BELLAT Marie :**

- Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? Revue suisse des sciences de l'éducation, n°23(2), 2001.

**GAUDREAU, ROYER, BEAUMONT et FRENETTE :**

- Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves, Revue canadienne de l'éducation, n° 35, 2012.

**GORDON, KANE et STAIGER :**

- Identifying effective teachers using performance on the job, 2006.

**GOUX et MAURIN :**

- Composition sociale du voisinage et échec scolaire, Revue économique n°2, 2005.

**HENDERSON et MAPP :**

- A new wave of evidence : the impact of school, family and community connections on student achievement, 2002.

**MERLE Pierre :**

- Education prioritaire. Cinq principes pour une refondation. La Vie des idées, octobre 2012.

**Canton de Genève :**

- Suivi de la mise sur pied du Réseau d'enseignement prioritaire de l'école primaire (2009).
- Extension du réseau d'enseignement prioritaire à six nouvelles écoles genevoises - Deuxième rapport intermédiaire Année scolaire 2007-2008.
- Note d'information du SRED - Le suivi de la mise en place du REP de 2006 à 2009 – République et canton de Genève (2012).

## ENTRETIENS REALISES DANS LE CADRE DU DIAGNOSTIC

### 1- Avec des interlocuteurs du Ministère de l'Education Nationale

#### INSPECTIONS GENERALES :

- Anne ARMAND, Inspectrice générale de l'Education Nationale
- Simone CHRISTIN, Inspectrice générale de l'Administration, de l'éducation nationale et de la recherche
- Claude BISSON-VAIVRE et Christophe KERRERO, Inspecteurs généraux de l'Education Nationale

#### DGESCO :

- Jean-Paul DELAHAYE, directeur général de l'enseignement scolaire

#### DGESCO A :

- Xavier TURION, chef de service DGESCO A
- Hélène OUANAS, sous-directeur « Socle commun, personnalisation des parcours scolaires et orientation.
- Jean-Marc HUART, sous-directeur Lycées et formation tout au long de la vie.
- Ghislaine FRITSCH et Nicolas TORRES, bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle
- Nicolas FELD, chef du bureau des collèges.
- Marie-Claire MZALI, chef du bureau des écoles.
- Isabelle ROBIN, chef du bureau des lycées GT.
- Jean-Yves CAPUL- Sous-directeur des programmes d'enseignement et de la formation des enseignants.

- Sarah DEVOUCOUX, chargée de mission maîtrise de la langue française

### **DGESCO B :**

- Guy WAISS, chef de service DGESCO B.
- Roger VRAND, sous-directeur Vie scolaire, des établissements et des actions socio-éducatives
- Patrick PAURICHE, sous-directeur Gestion des programmes budgétaires.
- Erwan COUBRUN, chef de bureau Synthèse budgétaire, études et contrôle de gestion.
- Jean-François BOURDON, chef du bureau de la politique d'éducation prioritaire et des dispositifs d'accompagnement et Michèle COULON, chargée de mission au sein de ce bureau.
- Nadine NEULAT, Chef du bureau de la santé, de l'action sociale et de la sécurité

### **DGESCO autre :**

- Arthur MULLER, adjoint à la responsable du département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation, et François MULLER, chef de projet.
- Jeanne-Marie URCUN, médecin conseiller technique
- Eric DEBARBIEUX et Dominique BERTELOOT, Délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

### **DGRH :**

- Catherine GAUDY, directrice générale des ressources humaines.
- Henri RIBIERAS, chef de service DGRH B (personnels enseignants).
- Mireille EMAER, sous-directeur DGRH B1 (études de gestion prévisionnelle et statutaire).
- Fabienne BROUILLONNET, chef de service DGRH E (service de l'encadrement).

### **DAF :**

- Frédéric GUIN, directeur des affaires financières (à la date de l'entretien)
- Véronique GRONNER, sous-directrice DAF C (expertise statutaire, masse salariale et plafond d'emploi).

### **DEPP :**

- Catherine MOISAN, directrice de l'évaluation de la performance et de la prospective.
- Fabrice MURAT, chef du bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire.
- Jean-François CHESNE, chef du bureau de l'évaluation des actions éducatives et des expérimentations

### **DREIC :**

- Hervé TILLY, sous-direction des affaires européennes et multilatérale

### **Centre Alain Savary (IFE) :**

- Patrick PICARD, chef de service.

### **Académie de Créteil :**

- Florence ROBINE, recteur de Créteil

### **Académie de Versailles :**

- Marie-Hélène LELOUP, DASEN de l'Essonne

## **2- Avec des interlocuteurs hors Ministère de l'Education Nationale**

### **Ministère de la Ville et organismes associés :**

- Anaïs BREAUD, conseiller Politiques transversales au cabinet du Ministre.
- Hervé MASUREL, secrétaire général du Comité interministériel à la Ville (SGCIV).
- Yannick PROST, Sous-directeur CIV
- Stephan LUDOT, Responsable département CIV
- Philippe GERARD, chargé de mission Education

- Serge FRAYSSE, directeur du service Education de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE)
- Anthony BRIANT, sous-directeur études statistiques et évaluation à l'Observatoire des zones urbaines sensibles.
- Marine COURTOIS, service administratif et financier.

### **Ministère de la famille :**

- Maurice-Pierre PLANEL, conseiller Prestations et services aux familles au cabinet de la Ministre.

### **Autres Directions Centrales :**

- Vincent MOREAU, Direction du Budget, SD3.
- Philippe JARRAUD, Direction du Budget, 3BEN.
- Muriel POCHARD, Direction du Budget.
- Thierry DELANOE, DGAFP, bureau des carrières.

### **Représentants des collectivités territoriales :**

- Rolande FIGUIERE, AMF, adjointe au maire de Chanteloup-les-Vignes.
- Laurent BRISSET, ARF, président de la Commission Education.

### ***Autres :***

### **Observatoire des Zones prioritaires (OZP) :**

- Marc DOUAIRE, Nicolas RENARD, François-Régis GUILLAUME

### **INSEE :**

- Corinne PROST, chef du département des études économiques.

### **OCDE :**

- Eric CHARBONNIER, Education.
- Sophie VAYSSETTES, Education.

### **Université de MONS (Belgique) :**



- Marc DEMEUSE, Professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, qui a consacré une partie de ses recherches aux politiques ciblées (type ZEP,..), notamment dans une perspective comparative.

### **Ecole d'économie de Paris :**

- Marc GURGAND, Directeur de recherche au CNRS.

## **3- Visites réalisées en académies**

### **Rencontres dans l'académie de Lille :**

- Recteur
- DAASEN 62 et 59
- SGA
- DEVEP
- IA-IPR espagnol et STI
- IEN - Circonscription de Tourcoing Est
- IEN - Circonscription de Calais
- IEN – Bully-les-Mines
- IEN – Roubaix Est
- Principal Adjoint Langevin Avion
- Principal CLG A. Samain Roubaix
- Principal Collège A. Camus Bruay-la-Buissière
- Principal Collège Levi-Strauss Lille
- Directeur de l'école Viala-Voltaire de Lille
- Préfet des études CLG Verlaine de Lille et de CLG Jean Zay de Lens
- Documentaliste CLG JB Lebas de Lille
- Préfet Egalité des chances 59
- SGA cohésion sociale 62

### **Rencontres dans l'académie d'Aix-Marseille :**

- Recteur
- Directeur de cabinet du recteur
- DASEN des Bouches du Rhône
- Secrétariat Général Rectorat Aix Marseille
- DRH
- Conseiller technique chargé de mission Egalité des chances
- Principaux et principaux adjoints de collègues
- Proviseurs de lycée
- IA IPR, correspondante académique Education prioritaire
- IA-IPR
- IA-IPR Arts plastiques
- IEN 13 et 84
- IEN chargé du dossier Education prioritaire DA de Vaucluse
- Secrétaire du Comité exécutif de réseau
- Directrice PACQUAM
- Chargée de mission Education prioritaire DA des Bouches du Rhône
- Secrétaire du comex de réseau Massenet
- Secrétaire de comex, réseau Quinet
- Maître de conférence SCE
- Enseignants chercheurs et professeurs

### **Rencontres dans l'académie de Lyon :**

- Rectrice
- DASEN du Rhône
- Secrétaire général
- Division de l'organisation scolaire

- DIP, SPS
- IA-IPR de réseaux ECLAIR et RRS
- Correspondante de l'EP, IA-IPR de mathématiques
- Centre Michel Delay
- Equipe administrative et enseignants du collège H. Longchambon de Lyon

**Rencontres dans l'académie de Nancy-Metz (réseaux ECLAIR Claude le Lorrain et réseau RRS) :**

- Rectrice d'académie
- DASEN
- SGA
- Inspecteurs
- Chefs d'établissements
- Enseignants supplémentaires
- Enseignants

**Rencontres dans l'académie de Caen (Réseau ECLAIR « Les provinces » de Cherbourg, et réseau RRS Ingénieur Cachin) :**

- Equipe coordinatrice du réseau ECLAIR
- Directeurs d'école du réseau « Les provinces »
- Coordinateur PRE « Les provinces »
- Enseignants Collège « Les provinces »
- Enseignants Ecole maternelle « Les coquelicots »
- Délégué du sous préfet
- Représentants du Conseil général de la Manche
- Représentants du personnel élu du CA
- Maire adjoint aux affaires scolaires de Cherbourg

**Rencontres dans l'académie de Créteil :**

- Rectrice d'académie
- IA-IPR Référente Créteil
- IEN circonscription Saint Denis 2
- Principal Collège Garcia Lorca
- Enseignants Collège Garcia Lorca

**Rencontres dans l'académie de Besançon :**

- Principal du collège Diderot
- Directeurs d'école du réseau du collège Diderot
- Enseignants du collège