

Les oublis de la politique de l'Éducation Prioritaire

26 août 2013 | Par [Sebastien Rome](#) - Mediapart.fr

Selon l'OCDE, la France fait partie des pays qui réduisent le moins les inégalités par l'école. La politique de l'Éducation prioritaire qui devait répondre à cette problématique semble être un échec. L'audition du Directeur général de l'enseignement scolaire devant une commission de l'Assemblée nationale et la publication d'un rapport ce 26 août, permettent de revenir sur les causes des échecs, des réussites, mais aussi sur les oublis de la politique de l'Éducation prioritaire.



Ce mardi 23 juillet, Jean Paul Delahaye, Directeur général de l'enseignement scolaire, était auditionné devant la commission des affaires culturelles et de l'éducation pour établir un bilan des politiques d'éducation prioritaire et pour proposer des pistes pour améliorer l'efficacité des dispositifs mis en place. 1 milliard est donné en plus à ces zones.

Avant d'en venir à ce que je n'ai pas entendu dans cette audition en trois parties (exposé de JP Delahaye, questions des députés, réponse de JP Delahaye), il me semble important de souligner la qualité et la finesse des observations du directeur général qui montrent une bonne connaissance du terrain. Ainsi, il pointe quelques réalités de ce qui semble à ses yeux les causes d'un échec de la politique d'éducation prioritaire : un pilotage discontinu, la multiplication des zones d'éducation prioritaire ce qui occasionne un saupoudrage des moyens dans des lieux qui n'ont pas toutes les mêmes caractéristiques de difficultés.

Il est regrettable (je pinaille, mais quand même) d'utiliser le terme de « *pilotage discontinu* » terme du vocabulaire managérial. Il ne s'agit en fait que d'un manque de volonté politique qui se caractérise par de brusques à-coups et de longs abandons. « *L'absence de volonté politique qui s'inscrit dans la longue durée* » est toutefois une réalité bien palpable.

Le saupoudrage des moyens a conduit à la multiplication des zones. Le développement des zones s'explique par une sous-dotation générale des écoles primaires françaises. D'abord, la masse investie en nombre de postes ne permet pas de faire baisser suffisamment fort le nombre d'élèves par classe pour que cela soit efficace (en moyenne 1 ou 2). Ainsi, quand le ministère essaie de concentrer les moyens dans les zones les plus en difficultés, les zones à dépouiller sont déjà si pauvres en moyens que les élus locaux, sous pression des établissements et des parents, engagent un bras de fer avec le ministère. Les acteurs de terrain gagnent régulièrement, car les arguments à faire-valoir sont souvent justifiés. On comprend pourquoi l'extension de 10 % des élèves couverts par les dispositifs d'éducation prioritaire en 1981 est aujourd'hui à 20 %. Il est plus facile de passer le seuil pour entrer dans le dispositif que de faire la route dans l'autre sens.

À bien y regarder, l'éducation prioritaire est un miroir grossissant des difficultés de l'école

française. Pour marquer les esprits des difficultés de cette politique, JP Delahaye cite la circulaire 28 décembre 1981, la première qui institue l'éducation prioritaire : « *S'il apparaît nécessaire de prévoir une action soutenue s'étendant sur plusieurs années, il serait peu souhaitable d'envisager une assistance permanente qui risquerait d'aboutir à la constitution de ghettos scolaires.* ». Nous y sommes.

Les députés tour à tour en cherchant la cause : a-t-on mis en place les outils permettant d'évaluer correctement l'utilisation des moyens supplémentaires dans ces zones ? Ne faut-il pas plus d'autonomie afin de s'adapter aux réalités locales et diriger plus fermement les équipes enseignantes ? Comment éviter les effets de seuil entre entrée du dispositif d'éducation prioritaire et sortie du dispositif ? Comment répondre au gigantesque turn-over des enseignants, près de 60 % de départ chaque année, dans ces établissements ? Comment généraliser les expériences positives ? Comment répondre aux habitudes d'évitement de certains établissements ?

Je ne reviendrai pas sur l'illusion du chef d'établissement tout puissant qui mettant chacun au pli renverse la table pédagogique. Les auteurs de « Ecole : les pièges de la concurrence » ont montré que ce n'est pas la position de surplomb qui permet de voir apparaître un effet «-chef d'établissement », mais la qualité humaine d'une personne qui facilite la création de liens entre les enseignants et entre l'établissement et l'extérieur. JP Delahaye esquisse bien, dans ses réponses aux députés, la difficulté d'évaluer la performance des établissements : comment demander à l'école de créer de la mixité quand elle est implantée dans des quartiers où il n'y en a aucune ? Pourquoi estimer qu'un établissement en zone socialement défavorisée doit sortir du dispositif quand il réussit ? N'est-ce pas précipiter son échec futur ? N'est-ce pas sanctionner la réussite ?

Cette dernière question entraîne le directeur général à faire une remarque, au passage, dont il n'a pas mesuré la portée et qui me semble pourtant essentielle. Je me permets de souligner qu'il n'en a pas mesuré la portée parce que sa remarque aurait dû trouver une place de choix dans son premier exposé. Ensuite, ce fait incontournable et massif en zone d'éducation prioritaire est présenté sous la forme d'une anecdote de terrain qui invalide l'idée d'évaluation des écoles et des enseignants. Or, on a là une cause majeure de l'échec scolaire.

« La difficulté [de l'évaluation des résultats de la politique d'éducation prioritaire], c'est que la population est elle-même [comme celle des enseignants] extrêmement fluide, changeante. Si vous allez interroger une directrice ou un directeur en Seine-St Denis, comme je l'ai fait quand j'étais DASEN [directeur académique], ils vous diront que l'élève qui est en CM2 aujourd'hui, il n'était pas nécessairement dans cette école au CP 5 ans avant » et de conclure « si j'évalue l'élève de CM2, qu'est-ce que j'évalue ? Le résultat de qui, le travail de qui ? »

Le tout frais rapport d'information de la commission de l'Assemblée nationale remarque aussi le phénomène. Mais il le fait dans un tout petit paragraphe pour souligner également la difficulté de mettre en place des outils d'évaluation des élèves dans la durée (§3.1, p.45 du document pdf). Mais le problème est avant pédagogique et non statistique. On peut dire même avec assurance que si le problème pédagogique n'existait pas, l'outil statistique serait inutile.

On ne le répétera jamais assez. Avant toute chose, que cela soit à la maison ou à l'école, un enfant pour se construire et construire son monde a besoin de stabilité, de régularité, voire de routine fortement répétitive afin de créer des repères, de la sécurité affective et ainsi pouvoir se projeter, explorer, expérimenter. Or, c'est principalement cela qui manque aux enfants de ZEP.

J'ai réalisé des statistiques dans mon école il y a deux ans de cela, mais les choses ont assez peu évolué depuis. Le taux de redoublement des élèves de l'école était de 14 % [15 % pour la France]. Ce taux passait à 3 % pour les seuls élèves ayant fréquenté continuellement le même groupe scolaire tandis qu'un élève sur deux arrivant sur l'école avait déjà un an de retard. Au moment de l'étude, un peu plus d'un tiers des élèves avait fréquenté une ou plusieurs autres écoles que la leur. Cette année, une enseignante a décidé de changer de niveau de classe et passe du CP au CM1. Elle ne retrouvera que 8 élèves sur 26 qu'elle a connus. Souvent quand ses enfants n'ont pas redoublé, ils présentent des difficultés.

C'est un désordre immense dans le processus d'apprentissage. Cette instabilité est déjà en soi source de difficultés, mais cela s'ajoute à une instabilité sociale des personnes et des familles, souvent monoparentales, ayant vécues des ruptures douloureuses, voire violentes. Dans « *La fin du village* », chez Gallimard, Jean-Pierre Le Goff décrit cela parfaitement en utilisant le terme de « *déglingue* » à la place de pauvreté (pp.436-438) : « *Ce mot me parut le plus approprié pour caractériser l'absence de travail combiné avec la dislocation de la famille et des liens d'appartenance et de solidarité* ». Ce sont ces différents liens, existants autrefois, qui permettaient de maintenir une stabilité pour les enfants. Pour mieux comprendre le phénomène, il faut aller plus loin dans l'analyse des causes qui favorisent cette instabilité. Je cite toujours J-P Le Goff car il donne à voir, de manière plus claire, parce que circonscrit à un village, ce que l'on imagine n'exister que dans les « cités » urbaines : « *Au sein du vieux village existe encore des logements insalubres en location, habités pour la plupart des familles pauvres souvent « monoparentales » venant de la région de Marseille et du nord du département. Le développement du logement social ne parvient pas à mettre fin à cette situation. Il peut même alimenter une sorte de trou sans fond : dès que les anciens locataires de logements insalubres s'installent dans des logements sociaux, d'autres viennent aussitôt occuper des logements insalubres laissés vacants. Très vite les nouveaux locataires de logements insalubres vont demander à leur tour de pouvoir accéder au logement social étant donné la faiblesse de leurs revenus...* » Il existe un rapport publié en 2009 d'un ministère qui analyse bien ce phénomène. Il ne faut pas aller voir au ministère de la ville, ni de l'Éducation, mais de l'Agriculture : « *le projet de déménagement des familles correspond[] à des périodes de déstabilisation, le point de départ d'une spirale d'engagement dans la précarité* » ([§196] et plus loin : « *L'arrivée en nombre significatif de personnes déjà sévèrement confrontées à la pauvreté semble plus récente. Selon certaines sources, ces arrivées dateraient essentiellement des cinq dernières années. Certaines seraient liées à l'impossibilité de faire face au coût du loyer, y compris dans le secteur du logement social, ou même à l'impossibilité d'accéder à un logement en zone urbaine. Ces personnes – des familles également pour la plupart – peuvent effectivement trouver des habitations peu coûteuses en milieu rural où les loyers du secteur privé sont peu élevés (voir note XVI en annexe), mais des habitations de très mauvaise qualité, n'offrant donc pas toujours des conditions de vie susceptibles d'améliorer leur situation.* » [§198-199]. Tout cela contribue à multiplier les déménagements par sauts de puces, au sein de la même commune, avec les communes limitrophes voire avec la « grande ville » toute proche. Si on peut espérer que ces personnes déménagent pour du mieux, souvent, elles ne repoussent le problème qu'un peu plus loin. Ces nombreux va-et-vient structurent une « *spirale dans la précarité* » et organisent massivement l'échec scolaire.



Si l'Éducation nationale ne peut fournir de réponse à cette situation, elle a, comme le signale J-P Delahaye, des moyens d'action qui sont d'ordre pédagogique. Ainsi, quand un enfant arrive à l'école dans cette situation, souvent un mardi entre deux périodes de vacances scolaires, la prise en charge prend du temps : il faut se connaître mutuellement (voire « s'approprier »), comprendre la problématique de l'enfant, prendre contact et établir des liens de confiance, commencer un travail avec un enfant qui souvent est déjà en rupture avec la chose scolaire parce que pris par mille angoisses, demander d'aller voir des spécialistes (pour des lunettes, des bilans orthophoniques...). Bref, il faut du temps, entre un an et deux ans pour commencer à être un peu « efficace » et constructif... sauf que ce temps est souvent insuffisant, car l'élève arrive en CM1 et sera déjà au collège ou aura déjà déménagé... L'équipe qui prendra le relais devra elle-même presque tout refaire.

Lorsque l'administration a proposé à mon école de rédiger un projet, « plus de maîtres que de classes » pour la rentrée, l'équipe enseignante s'est efforcée de répondre à cette problématique (je n'ai d'ailleurs aucune nouvelle, ni réponse quant à la bonne ou mauvaise réception du projet). On peut consulter ce projet [ici](#) pour visualiser ce que peut-être une réponse pédagogique à ce problème : penser l'accueil de l'enfant, dégager du temps pour lui et son enseignant pour qu'ils puissent entrer en contact, voir quelques notions ensemble, rencontrer les parents... Il existe certainement d'autres réponses pédagogiques. Au regard de l'analyse de la situation, les réponses non pédagogiques pourraient être : la substitution des logements sociaux aux logements insalubres semble une mesure qui stabiliserait les familles, une poursuite de la rénovation urbaine ajoutée à une rénovation rurale, tout comme l'amélioration des modes de garde à tout âge (ce que *peut* permettre la réforme des rythmes scolaires), l'amélioration de la mobilité entre communes et ville proche, ou encore pour en revenir à l'école, la fermeture d'écoles ou de collèges pour être ouverts dans une zone plus mixte socialement.

Un autre oubli de la politique d'éducation prioritaire en parti lié au phénomène que j'ai décrit au-dessus : les situations de pauvreté, souvent engendrées par des accidents de la vie, demandent un accompagnement plus fort de la famille. Or, c'est là que l'on rencontre le moins de structures de soutien social ou de professionnels de l'enfance. Les centres médicaux psychopédagogiques, les pédiatres, les services publics... sont rares, ce qui contribue à ajouter de la difficulté à la difficulté. Renforcer leur présence est aussi une pièce importante dans la lutte contre l'échec scolaire. Éric Maurin cherchant à démontrer un lien entre divorce et faibles résultats scolaires à trouver que la cause principale à ces résultats scolaires est tout simplement la mauvaise entente des parents. La nécessité de professionnels autour des familles permet non pas de régler le problème d'un coup de baguette de psychologue, mais de permettre notamment à l'enfant de rencontrer différentes personnes qui peuvent devenir des « tuteurs de résilience » ouvrant la voie à une

reconstruction de soi.

Une nouvelle politique d'Éducation prioritaire devra, si elle ne veut pas commettre les mêmes erreurs que par le passé, être une réponse pédagogique prenant en compte le turn-over des élèves et les liens avec les professionnels publics et privés de l'enfance. Mais pour être efficace dans la durée, cet effort doit s'accompagner d'une politique globale impliquant une politique coordonnée d'aménagement du territoire. Les outils existent, reste l'impulsion qui ne peut passer sans prise de conscience du problème. J'espère y avoir apporté ma pierre.

dessin capté sur le [site du snuipp35](#) - Brizemur

URL source: <http://blogs.mediapart.fr/blog/sebastien-rome/260813/les-oublis-de-la-politique-de-l-education-prioritaire>