

La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves

Martin Dufour, IA-IPR lettres, correspondant académique éducation prioritaire, académie de Créteil

Le rapport¹, remis au ministre de l'Éducation nationale en octobre 2006 par deux inspections générales², affirme que, même si la politique d'éducation prioritaire a bénéficié de nombreux atouts, elle n'a pas produit les effets attendus. Elle demeure cependant aujourd'hui « l'outil privilégié » de l'égalité des chances dans le domaine éducatif. Comment et à quelles conditions? Voici, sous forme de citations³, quelques extraits de ce texte pour en donner les axes majeurs.

Une politique publique volontariste aux résultats incertains

Le modèle français de discrimination positive était le suivant :

- « – concentrer des moyens supplémentaires, humains et financiers, dans des territoires définis localement, là où les inégalités socio-économiques sont les plus accusées ;
- mutualiser ces moyens entre tous les intervenants par le partenariat, en estimant que ces inégalités ne sont pas la seule affaire de l'école ;
- déconcentrer les décisions de délimitation des zones, de répartition des moyens, d'élaboration des projets d'action, en estimant que ce sont les acteurs de proximité qui sont les mieux à même de savoir ce qui convient ;
- faire confiance à l'imagination des enseignants, à "la liberté pédagogique" pour concevoir les actions éducatives et pédagogiques les plus appropriées, en préservant le même niveau d'exigence scolaire et les mêmes programmes ;
- trouver un remède à l'évitement induit par ces mesures, en développant des pôles d'excellence. »

Mais « la carte est devenue inflationniste et très hétérogène au point de ne plus être considérée comme juste et efficace par les acteurs locaux ; les moyens, importants, n'ont plus, dès lors, été concentrés sur des territoires restreints, mais ont été dispersés sur 15 à 20 % des établissements scolaires. [...] Plus fondamentalement, comme bien souvent en France pour d'autres politiques publiques, le contenu de la politique d'éducation prioritaire a privilégié fortement l'organisation et les personnels et non la mission de service public. »

La pédagogie en éducation prioritaire : un équilibre difficile à trouver entre exigences et adaptation aux publics

Ce chapitre est essentiel et doit être lu en priorité. « Il n'y a pas de fatalité de l'échec. Des observations croisées conduisent à une hypothèse : les écoles où les résultats sont les meilleurs sont celles où la continuité des apprentissages est bien recherchée et régulée par un travail d'équipe organisé et constant, où l'enseignement est très structuré, où le temps d'apprentissage est préservé, où le niveau d'exigence est élevé, où le directeur orchestre le travail collectif et sait gérer les relations avec l'environnement de l'école, veillant à ce que l'ouverture ne soit pas contre-productive pour les apprentissages. Le même propos vaut pour le collège : il n'y a pas de déterminisme avéré de l'échec scolaire. »

Les conditions pour une relance pédagogique de l'éducation prioritaire sont clairement énoncées et finement détaillées sous deux intitulés : « À l'école, aider les enseignants à améliorer leurs pratiques individuellement et collectivement » ; « Au collège, favoriser la cohérence de l'enseignement. »

Un partenariat à maîtriser

« Le partenariat nécessite une communauté d'objectifs entre l'école et ses partenaires. » Cela demande « une levée des ambiguïtés entre les personnels de l'éducation nationale et les partenaires [...]. D'une manière générale, il ne s'agit pas d'attendre d'un partenaire ce qu'il ne peut pas apporter et, surtout pas, qu'il se substitue à ce qui fait la mission et le cœur de métier d'un enseignant. Quant aux partenaires, ils doivent rester dans leur rôle et leur champ de compétence et résister à la tentation de vouloir "faire mieux que les enseignants" dans le domaine des apprentissages scolaires, sous le prétexte, par exemple, même justifié, qu'ils connaîtraient mieux les enfants de milieux populaires. »

L'infléchissement de la politique d'éducation prioritaire : propositions

« Le débat "discrimination positive territorialisée ou individualisée" n'est pas pertinent

[...]. Le débat actuel sur l'individualisation est complexe. Deux dynamiques sont concomitamment mises en place. La première consiste à apporter une aide individuelle locale aux élèves les plus en difficulté (tutorat, groupes de besoins, études du soir...). La deuxième consiste à repérer les élèves des zones difficiles qui ont le plus de chances de "s'en sortir" et de les aider à rejoindre le groupe des plus favorisés (dispositif Sciences-Po, ESSEC, ou déssectorisation pour les mentions très bien au Brevet...), en espérant qu'ils pourront servir de modèle. »

« Si l'on conserve l'idée de zones dans lesquelles l'environnement empêcherait les acquisitions scolaires, il convient au plan national de continuer en amont le travail de définition des critères de ces territoires prioritaires, qui devraient être uniquement économiques et sociaux [...]. Il est indispensable, « pour chaque unité de gestion, nationale, académique, départementale, de réseau et d'établissement de se pencher sur l'écart de moyens par rapport aux établissements de taille équivalente, puis de se demander concrètement quel est l'usage et le "rendement" des moyens supplémentaires et donc de sa marge de manœuvre pédagogique [...]. Il convient absolument que les équipes puissent travailler sur des projets, en fonction d'une enveloppe de moyens et en connaissant leurs contraintes et leurs marges de manœuvre et d'autonomie. »

Conclusion

« Malgré ces difficultés et ces échecs, cette politique d'éducation prioritaire conserve une forte légitimité. [Elle] apparaît dès lors comme l'outil privilégié de cette égalité des chances dans le domaine éducatif. » ■

1. Rapport n° 2006-076, disponible sur <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>
Le titre de ce texte est celui du rapport, les intertitres sont ceux de ses quatre chapitres.
2. Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR).
3. Ces citations sont extraites des pages 12, 25, 47, 96 à 99 (qu'il convient de lire!), 110, 111, 116, 125 et 135.