

Un investissement prioritaire

Enseigner en Éducation Prioritaire, c'est faire un métier essentiel, mais c'est faire un métier difficile. Plus qu'ailleurs c'est se confronter aux difficultés sociales, à la pauvreté, au chômage, à l'exclusion et la ghettoïsation. Là plus qu'ailleurs, les enseignants combattent le fatalisme, se préoccupent des familles, s'engagent au quotidien pour lutter contre les inégalités... Par-delà l'alternance parfois chaotique des politiques d'éducation prioritaires et de dispositifs successifs aux allures de mille-feuilles, le SNUipp-FSU a maintenu le cap des exigences pour donner plus et mieux à ceux qui ont moins sans brader la qualité des apprentissages. Scolariser tous les élèves de moins de 3 ans, alléger significativement les effectifs des classes, augmenter le «*plus de maîtres*», développer les RASED, permettre aux enseignants de mieux se former et de mieux travailler ensemble, en déconnectant le temps élèves du temps enseignant et mettre en œuvre une vraie politique de mixité sociale. Autant de revendications qu'il

s'agit de mettre en œuvre ou de renforcer tout comme il faut évaluer les effets des dispositifs mis en place par le ministère. C'était tout le sens du colloque organisé par le SNUipp le 26 janvier qui conviait des chercheurs mais aussi des acteurs engagés tous les jours sur le terrain et dont nous rendons compte dans ce huit pages spécial. Car pour notre syndicat, l'Éducation prioritaire doit rester prioritaire et les transformations qui s'y opèrent doivent être analysées pour nourrir toutes les autres écoles. Pour cela, et il convient de le marteler en cette période électorale, il faut du temps, de la cohérence et de la constance. Il faut aussi des moyens, le tout faisant une volonté politique. C'est ce qu'a tenu à rappeler le SNUipp dans un appel à transformer l'école pour réduire les inégalités scolaires, à amplifier l'investissement dans l'Éducation Prioritaire, signé par 45 personnalités et chercheurs du monde éducatif.

Investir pour l'Éducation Prioritaire, c'est investir pour l'école, c'est investir pour l'avenir



page 2

- L'allègement de service en REP +
- Entretien avec Stéphane Bonnéry

page 3

- Plus de maîtres que de classes
- Entretien avec Marie Toullec-Théry

pages 4 & 5

- L'enquête du SNUipp sur les nouveaux dispositifs en REP +

page 6

- Les maîtres plus témoignent
- Entretien avec Stéphane Kus

page 7

- Reportage dans une école en REP + à Blois

page 8

- L'appel du SNUipp pour l'éducation prioritaire

Un allègement qui doit faire école

18 demi-journées remplacées dans l'année à consacrer au travail d'équipe, à la formation. Depuis la rentrée 2015 et grâce aux interventions multiples du SNUipp-FSU pour appliquer au premier degré un dispositif à l'origine uniquement prévu pour les collèges, les enseignants en REP+ font l'expérience d'une réelle déconnexion du temps élèves et du temps enseignant. Un volume d'allègement, certes insuffisant, mais qui est jugé positivement par près de 60% des personnels concernés (voir pages 4 et 5). L'organisation et les contenus se révèlent fort disparates en fonction des moyens de remplacement disponibles et de l'accompagnement mis

en place par l'administration. Pour le SNUipp, comme pour la majorité des équipes, c'est bien du terrain, de ses acteurs et des difficultés concrètes qu'ils rencontrent que doivent émerger les thèmes autour desquels s'articulent travail collectif et modules de formation. En l'état, le dispositif est d'ores et déjà perçu comme un levier qui fait évoluer les pratiques professionnelles et renforce les relations et la qualité de vie au sein des écoles. Un argument de poids pour l'étendre dans un premier temps à tous les réseaux

d'éducation prioritaire et pour s'engager vers la baisse du temps d'enseignement sans baisse du temps scolaire pour les élèves de toutes les écoles.



Stéphane Bonnéry, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris-VIII, membre de l'équipe ESCOL



3 QUESTIONS A

« Prendre en compte la majorité d'élèves dont les parents n'ont pas fait d'études »

Pour vous, l'éducation prioritaire pose des questions communes à toutes les écoles. Pourquoi ?

Les élèves des milieux populaires ne sont pas uniquement concentrés dans les zones d'éducation prioritaire. Si l'on examine les chiffres de la DEPP pour le collège, on constate que plus de la moitié des élèves de la scolarité obligatoire sont issus de familles d'ouvriers, d'employés ou de chômeurs. Les élèves de ZEP n'ont donc pas de difficultés particulières, ils sont plutôt le miroir grossissant de questions que devrait se poser l'ensemble du système scolaire. À savoir : comment on enseigne à une majorité des enfants qui ne sont pas éduqués à la maison comme des élèves, avec les repères de la culture « cultivée », mais avec d'autres repères qui peuvent être par ailleurs tout à fait pertinents pour vivre dans un quartier populaire. Mais l'évolution de notre système éducatif ne se caractérise pas uniquement par cet accès massif des catégories populaires à l'enseignement secondaire. On assiste aussi depuis 70 ans à une complexification croissante des attendus scolaires comme notre équipe a pu l'observer dans un travail récent sur l'évolution des supports pédagogiques*.

Comment caractériser la perception de la culture scolaire par ces élèves issus des milieux populaires ?

En fait, il faudrait plutôt s'étonner que vous me posiez la question dans ce sens. L'école devrait prendre en compte de façon évidente et naturelle l'accueil d'une majorité d'élèves dont les parents n'ont eux-mêmes pas fait d'études. Et donc donner des moyens aux enseignants, aux équipes pédagogiques pour les outiller sur ce qui est au cœur de leur mission : partir d'en bas pour permettre à tout le monde

d'arriver en haut, sans sauter les marches de l'escalier et sans en rabattre sur les ambitions éducatives. Cette problématique concerne tout le système éducatif et pas uniquement les équipes de ZEP, même si elle implique en même temps de mener une politique en ZEP pour créer les conditions de maintenir les mêmes exigences.

Quelles sont les pratiques à privilégier par les enseignants pour lutter efficacement contre ces inégalités scolaires ?

Prenons l'exemple de l'usage des albums en maternelle que j'ai étudié avec mon équipe. On se rend compte qu'en cycle I, en ZEP, on utilise en proportion moins de contes et de récits patrimoniaux que hors ZEP, au profit de récits faisant référence à la vie quotidienne des enfants. L'objectif est alors d'utiliser ces ouvrages pour travailler le lexique. Mais dans les familles populaires, contrairement à ce qu'on pense, mes recherches montrent que les livres pour enfants comme Petit Ours brun ou T'choupi sont très présents. Les parents savent que lire un album c'est l'occasion de faire connaître des mots à leur enfant. Donc l'école reprend ce qui est déjà fait à la maison au lieu de partir des albums pour travailler, ce qui est le cas hors ZEP, la structure du récit, le patrimoine et la culture commune. L'école, croyant bien faire, crée un décalage et un retard chez les élèves de ZEP qui sera difficile à rattraper par la suite. A contrario des discours déficitaristes qui évoquent déjà un retard chez les élèves de 2 ou 3 ans, il appartient à l'école de considérer tous les élèves sur un pied d'égalité et de leur transmettre la culture scolaire, tant mieux si certains y ont déjà accès à la maison.

*Bonnéry S. (dir.), Supports pédagogiques et inégalité scolaires, La dispute, 2015



ENTENDU
PENDANT
LE COLLOQUE

Plus de plus de maîtres ! Ça s'impose

Plus de maîtres que de classes ! Une idée que porte le SNUipp-FSU depuis sa création. Pas un gadget, ni un supplément d'âme, non, mais un vrai levier pour transformer l'école, mieux travailler collectivement, faire réussir tous les élèves en diversifiant les formes d'enseignement. La mise en place du PDMQC, incluse dans la loi de refondation, s'est cantonnée majoritairement aux REP et REP+ avec des interventions le plus souvent orientées vers le cycle II. Regards croisés sur les élèves, meilleure explicitation des apprentissages, multiplication des interactions au sein de la classe, accent porté sur la prévention... Les premiers effets bénéfiques n'ont pas manqué de se faire sentir, mesurés par des chercheurs comme par l'enquête du SNUipp (voir page 5). Pour autant, de multiples améliorations sont nécessaires : mieux former les PMQC, comme les équipes des écoles dotées, renforcer la prévention en ciblant aussi la maternelle, en finir avec le profilage des postes. Ce dispositif qui contribue à l'évolution de la professionnalité enseignante est un point d'appui pour développer de nouvelles formes de travail et a, ainsi, à terme, vocation à s'étendre à toutes les écoles.

Marie Toullec-Théry, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Nantes

3 QUESTIONS A



« PMQC, un dispositif de prévention plus que de remédiation »

Vous menez actuellement une évaluation du dispositif plus de maîtres (PMQC) en Loire-Atlantique. Avec quelle méthodologie ?

Il s'agit d'un travail collaboratif qui associe la direction académique et l'ESPE. Nous sommes partis de l'enquête quantitative élaborée par le comité national de suivi du PMQC. Nous avons interrogé une très grande majorité des M+ sur leur activité à partir de la simple question « qu'avez-vous fait cette semaine ? ». Cela nous a renseignés sur un certain nombre d'éléments précis : Combien de groupes suivis ? Quel cycle ? Quelle durée ? Quelles modalités d'intervention ? Sur quel contenu ? Quelle coopération avec l'enseignant de la classe ? Quelle différenciation selon les élèves ? Quels outils utilisés ? La reprise à l'identique sur les 2014 et 2015, nous permet de mesurer les évolutions. Nous avons également mené en 2015 une enquête qualitative cette fois en direction des équipes d'écoles avec des critères d'observation portant sur les progrès des élèves dans les domaines de productions écrite et orale et de la construction du nombre. Aujourd'hui, nous nous intéressons à l'évaluation des progrès des élèves.

Quels premiers enseignements tirez-vous de cette enquête ?

La comparaison des deux années étudiées a déjà montré un certain nombre d'invariants. Les modalités d'intervention, environ 45% dans des lieux séparés, sont restées stables ainsi que les domaines d'apprentissage choisis qui concernent à 70% les activités de lecture, décodage et compréhension, et de production d'écrit. Pourtant l'oral, le lexique ou sont clairement identifiés comme des prédicateurs de la réussite scolaire. Les mathématiques, seulement travaillées à 7%, sont délaissées.

En revanche, des modifications apparaissent. On constate une densification des interventions du PMQC avec un nombre de groupes en baisse, moins de classes d'intervention et une concentration au cycle II. Les groupes sont également plus hétérogènes : c'est bien un dispositif de prévention plus que de remédiation. Les M+ attestent aussi d'une différenciation plus effective. La préparation des séances reste conjointe.

Qu'attendez-vous du volet qualitatif et quel est votre première analyse sur la pertinence du dispositif PMQC ?

L'évaluation qualitative permet de repérer des effets positifs et de dégager des points de vigilance. Les organisations choisies sont corrélées aux domaines d'apprentissage travaillés, mais aussi des connaissances didactiques des enseignants. Ainsi, mieux outillés sur le plan didactique en lecture-compréhension, ils optent plus facilement pour des groupes scindés. En production d'écrit, les équipes semblent plus démunies, et le choix se fait plus souvent pour un travail à deux dans la classe. Le M+ est donc aussi une aide à l'enseignant. Les mathématiques, déjà délaissées (17% des situations), pâtissent en plus d'un défaut de ciblage d'objets de travail précis.

Au fil du temps, les enquêtes montrent que les enseignants échangent de plus en plus sur les obstacles que les élèves rencontrent dans les situations d'apprentissage, ce qui, sur le plan des pratiques, est un gage de modification. La fonction de « pollinisateur » du M+ décrite par Valérie Lussi-Borel et Alain Muller (Université de Genève) est indéniable : les portes des classes s'ouvrent, la différenciation s'installe dans les situations d'apprentissages et on en vient naturellement à penser l'aide en anticipation plutôt qu'en remédiation.

« Depuis qu'on a notre maître plus, on met en commun naturellement les outils qui marchent, on discute ensemble de ce qui fonctionne et de ce qui coince en classe, ça nous fait avancer collectivement. »

« Le maître en plus devrait compter dans la décharge de direction d'une école. Pourquoi les enseignants sont-ils remplacés et pas le maître en plus. Est-il un enseignant ? »

« La question de la stabilité des équipes pour stabiliser les pratiques est très importante. Il faut laisser le temps faire son œuvre pour permettre de recueillir les fruits de la présence du maître en plus. »

« Depuis la mise en place du maître en plus, les effectifs sont passés de 20 à 23. Ce dispositif ne devrait pas générer de hausse d'effectifs. »

« Pour progresser il faut que les enseignants se sentent parties prenantes, mais il faut aussi faire attention à se préserver. »

« Pourquoi avons-nous moins de temps d'allègement que dans le second degré ? »

« Un maître plus, c'est un moyen de prévenir les difficultés plutôt que d'y remédier, il a aussi toute sa place en maternelle »

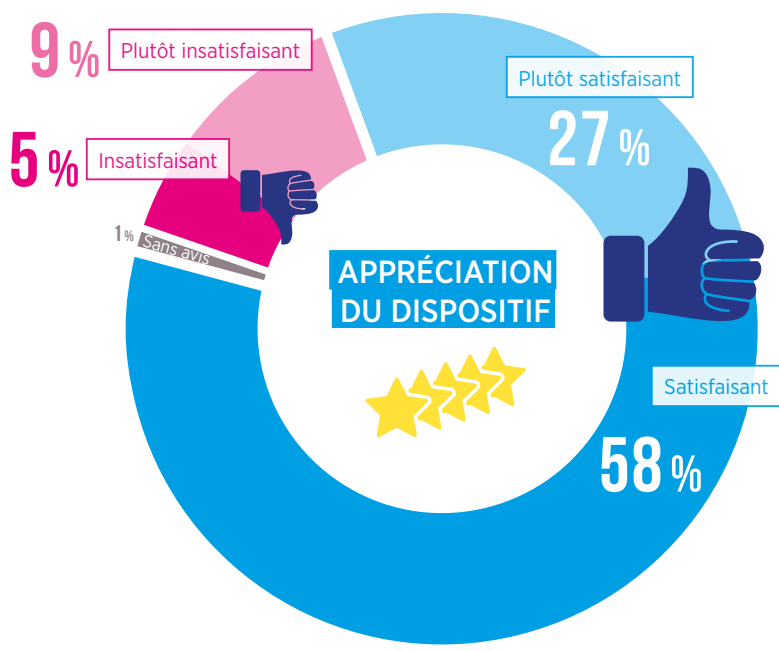
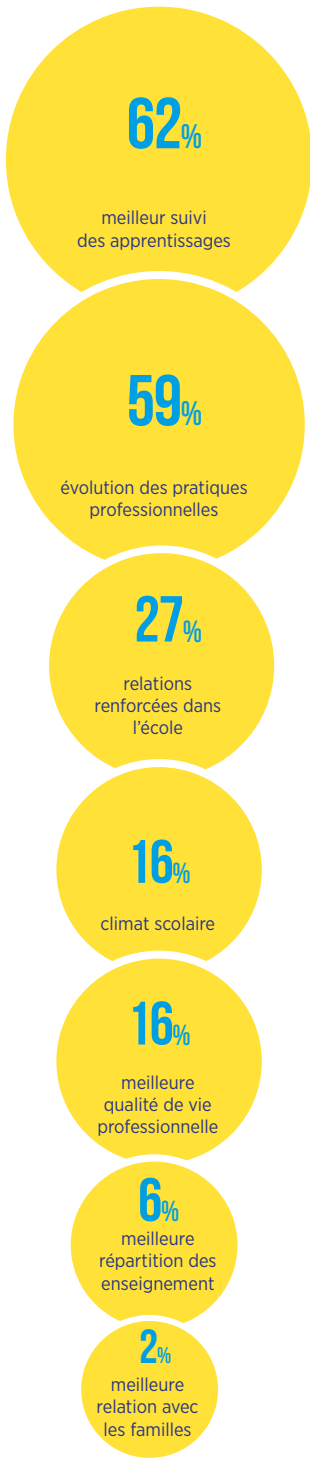
« Les maîtres en plus ne sont pas complétés quand ils sont à temps partiel, pas remplacés... on leur demande même parfois de faire des missions de remplacement. »

Plus de maîtres que de classes

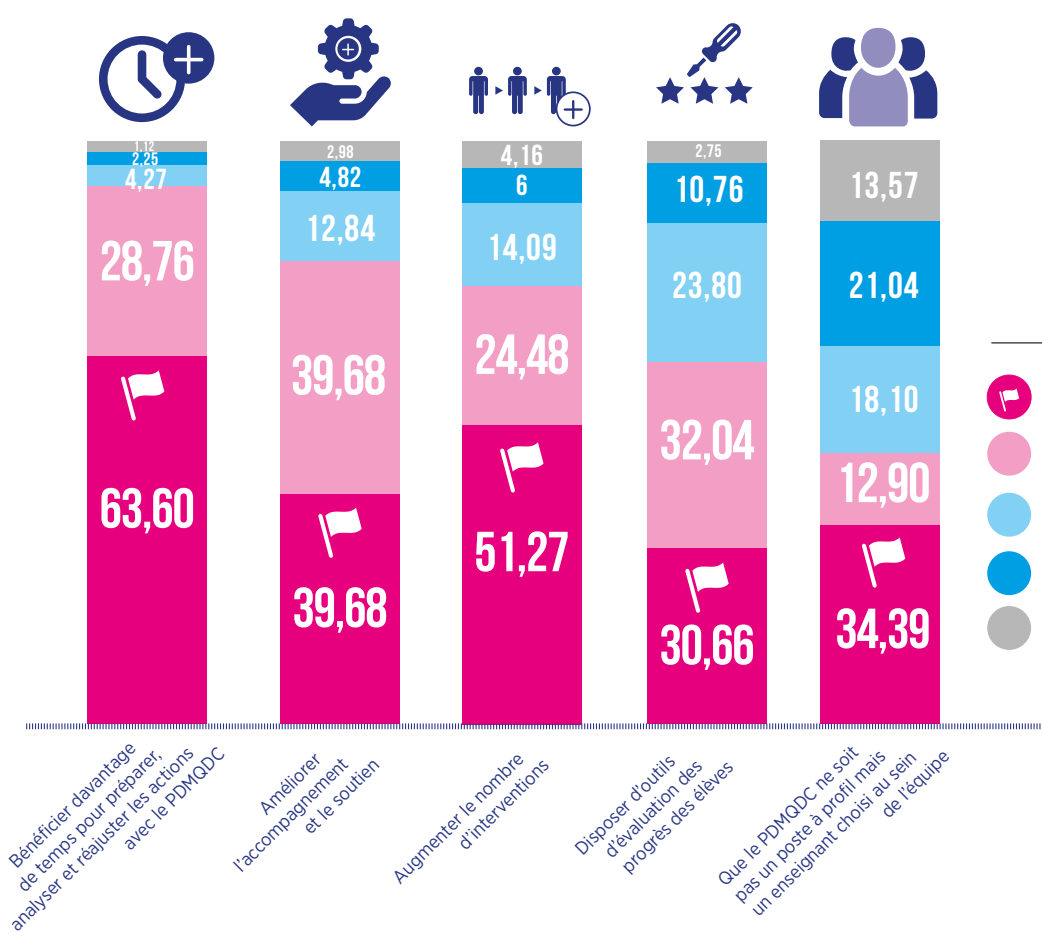
L'enquête a été effectuée durant une quinzaine de jours fin juin 2016, pour tirer les enseignements de la mise en place du PDMQC. 672 enseignants des 6 739 écoles labélisées REP ou REP+, de 67 départements, y ont répondu.

POINT NOIR : si 56% des PDMQC ont bénéficié d'une formation spécifique, c'est le cas pour seulement 23% des équipes.

LES PRINCIPAUX APPORTS DU PDMQC



PISTES POUR AMÉLIORER LE DISPOSITIF



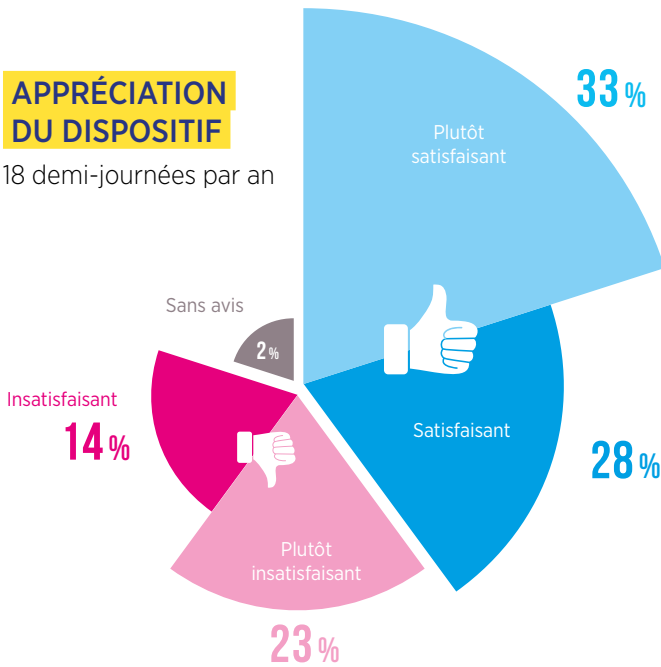
L'allègement de service

1459 enseignants exerçant dans les 2472 écoles en REP+, de 68 départements (soit l'intégralité des départements ayant des REP)

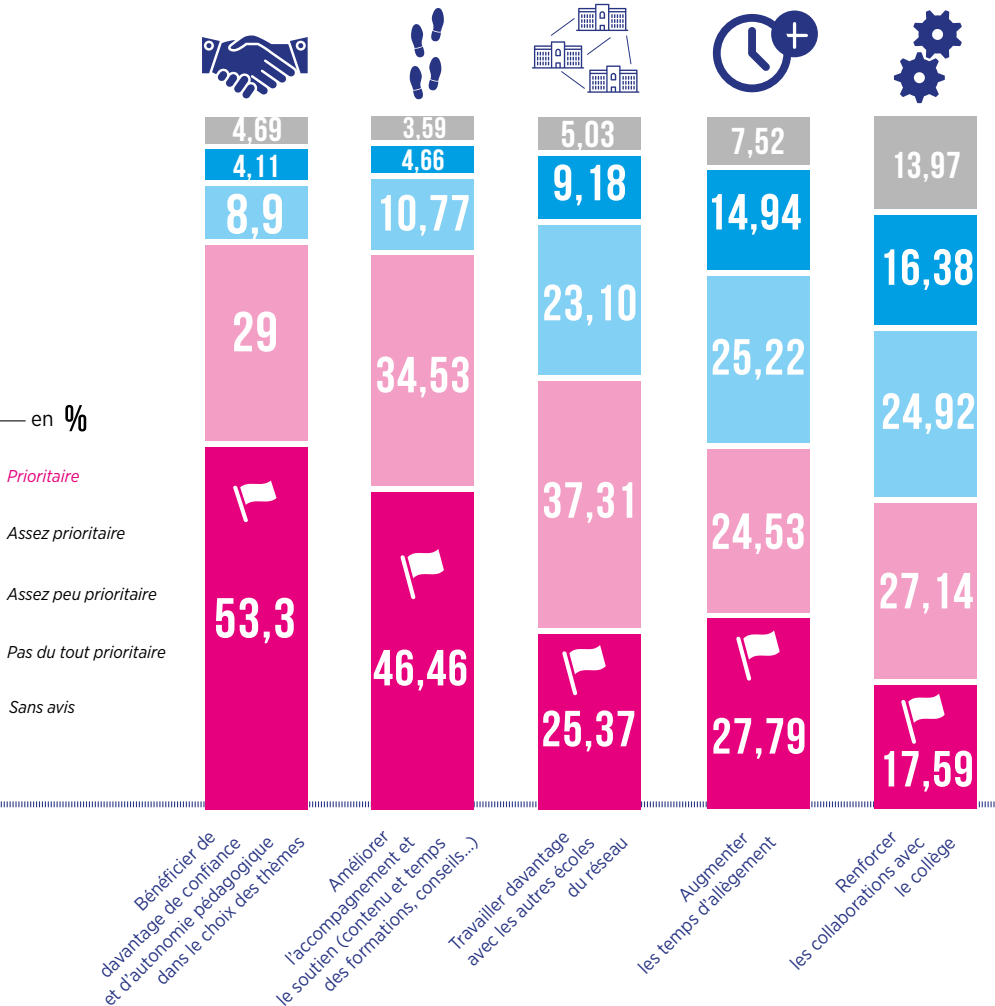
POINT NOIR : dans 75 % des cas, le temps d'allègement est imposé et il ne se déroule qu'à 69 % intégralement sur le temps de classe.

APPRÉCIATION DU DISPOSITIF

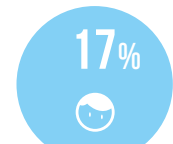
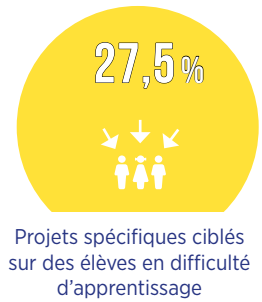
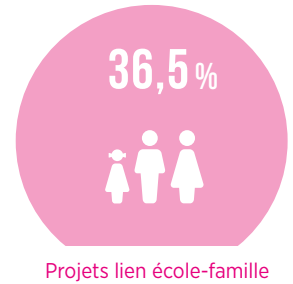
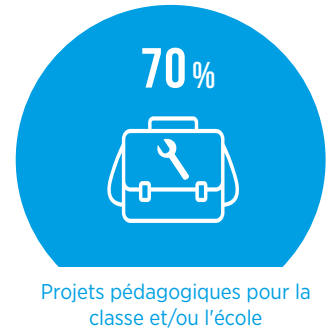
18 demi-journées par an



PISTES POUR AMÉLIORER LE DISPOSITIF



À QUELS PROJETS LES TEMPS D'ALLÈGEMENT SONT-ILS DÉDIÉS ?





**ENTENDU
PENDANT
LE COLLOQUE**

« Il faut aussi parler de la construction identitaire du sujet qui reste essentielle si on souhaite le faire entrer dans les apprentissages (une rééducatrice ...) »

« L'allègement avec un tiers de formation, un tiers de concertation à l'intérieur de l'école et un tiers de concertation avec les autres écoles, c'est un cocktail qui fait du bien à l'école et aux élèves ! »

« En utilisant le temps des APC pour se rencontrer, on se donne des moyens supplémentaires pour échanger et avancer collectivement. »

« Les deux seules fois où j'ai pu réfléchir à ces sujets, à mon métier, c'est en stage syndical comme aujourd'hui. »

« Dans notre département, une quinzaine de ZIL sont consacrés exclusivement à l'allègement, ça donne une souplesse appréciable. »

« Tout le monde a conscience de faire tout très mal, tout le monde culpabilise et chacun se retrouve à faire des choses qu'il n'a pas à faire. »

« Dans nos écoles on réfléchit davantage au comment sans consacrer suffisamment de temps au pourquoi. On sait qu'il faudrait aller plus loin et ne pas être à la course tout le temps. »

Comme un trait d'union dans l'école

L'intervention du « plus de maîtres que de classes » sur les 7 classes de l'école sans distinction c'est le choix qui a été fait dans l'équipe de Pascale « maître en plus » à Romorantin. « Nous souhaitons que tout le monde en bénéficie même si parfois on se pose la question du saupoudrage. Mais les cycles 3 auraient du mal à me laisser partir », sourit-elle. Après la deuxième année, le dispositif est bien installé, les bénéficiaires apparaissent. « On manque pourtant de temps d'échanges. En REP, nous ne bénéficions pas de l'allègement de service », regrette Pascale. Pour autant, elle évoque surtout les éléments positifs du dispositif. L'équipe stable depuis plusieurs années a pu noter une amélioration des résultats. « 9 points de plus en juin et 13 points de plus en septembre chez les CP », note-t-elle. « Le travail en atelier s'est affirmé et développé. Des ateliers menés en histoire pour travailler des compétences de lecteur ont pu conduire les enseignants à

poursuivre l'expérience en sciences, » rapporte « la maîtresse plus ». Un investissement supplémentaire que les enseignants ne regrettent pas mais ils aimeraient être davantage accompagnés. Cette année ils ont sollicité un stage école, la réponse se fait attendre. Pour Benjamin, « plus de maîtres » en REP+ à Bobigny (93), le démarrage a été plus long, dans une école où tous les enseignants n'étaient pas nommés au mois de juin et dont certains découvrent le métier. Passé le temps des observations et des premières rencontres, les modalités d'intervention se précisent en lien avec les objectifs recherchés. « On parle davantage de pédagogie en salle des maîtres, note Benjamin. Le plus de maîtres met de l'huile dans les rouages, il est déclencheur d'une dynamique. Cela se voit même dans les classes où je n'interviens pas », note-t-il. Une analyse que partage Pascale qui, avec le sens de la formule, parle du « plus de maîtres » comme d'un trait d'union.

Stéphane Kus, chargé d'études au centre Alain Savary

3 QUESTIONS À



« Organiser le travail collectif autour de la nature des difficultés dans la classe »

Pourquoi cette difficulté récurrente à mettre en place un véritable travail collectif dans les équipes enseignantes ?

Tout d'abord, cette difficulté est à nuancer. Dans le premier degré et notamment dans l'éducation prioritaire, la culture du travail collectif est tout de même bien installée. Les obstacles proviennent de ce que la sociologie du travail appelle le « travail bourgeonnant ». On demande à la fois aux enseignants de ne rien lâcher sur le cœur de leur métier, c'est-à-dire la classe, et en même temps de consacrer de plus en plus de temps et d'énergie à tout ce qui tourne autour. Mais on a quand même pas mal progressé depuis mes débuts dans le métier qui coïncidaient avec la création des conseils de cycle qu'une grande partie des collègues considéraient comme inutiles. Il se fait donc beaucoup de travail collectif mais l'enjeu est sans doute de parvenir à l'organiser autour de ce qui fait problème à

l'école, à savoir les difficultés des élèves et plus précisément la nature des difficultés dans la classe. Cette prise de conscience, notamment celle liée aux effets parfois contre-productifs des pratiques enseignantes sur les élèves des milieux populaires, est délicate à effectuer et à construire collectivement.

Les mesures prises en éducation prioritaire (pondération, PDMQDC...) constituent-elles une incitation efficace à ce travail ?

Ces conditions sont à la fois nécessaires en termes de coordination, de personnel supplémentaire, de temps dégagé, mais jamais suffisantes. Le coordonnateur REP est une aide pour monter des projets, trouver des financements pour des actions, mais il ne peut à lui tout seul impulser le travail essentiel autour de la difficulté des élèves. Le maître supplémentaire qui existe depuis un moment déjà peut-être effectivement un plus pour avancer ensemble sur cette problématique. Encore

faut-il qu'il soit outillé et puisse trouver des espaces pour faire avancer une réflexion collective.

Comment construire cet outillage profitable à la réussite de tous les élèves ?

Qu'il vienne de l'académie ou de la circonscription, il faut nécessairement un accompagnement par des formateurs qui soit pensé, organisé, en direction des coordonnateurs, des maîtres supplémentaires, des directeurs, des équipes. C'était d'ailleurs une des conclusions du comité de suivi du dispositif « plus de maîtres ». Mais ce travail inter-métiers ne va pas de soi. Pour que cela fonctionne, il faut être capable de dépasser les rapports de pouvoir, de faire travailler ensemble des gens qui ont des cultures professionnelles différentes, de convaincre tous les acteurs que ce travail essentiel n'est pas seulement du travail en plus. Là encore, ce pilotage ne peut fonctionner que s'il est centré sur ce qui fait le cœur de la problématique de l'éducation prioritaire : les difficultés des enseignants et des élèves.

ÉDUCATION PRIORITAIRE À BLOIS (41)

Évaluation des dispositifs : encore trop tôt...

À l'école Jules Ferry de Blois, l'équipe enseignante a investi allègement de service et maître surnuméraire pour dynamiser ses enseignements au service de la réussite des élèves. Encore difficile cependant d'en évaluer les résultats.

L'école Jules Ferry à Blois est en pleine « pondération » aujourd'hui. Pascal Blanchet, le directeur de cette école de 7 classes de cycle 3 en Rep+ ainsi que ses collègues, accueillent individuellement les parents des 163 élèves. La brigade des Zil Rep+ passera donc la journée entière dans les classes, comme c'est le cas également pour les journées de formation ou le travail en équipe. « On reçoit tous les parents deux fois dans l'année. » explique Julien



Colin, enseignant en CM1. « Cela crée un climat de confiance et ils ont une meilleure vision de l'Institution. Et quand parents et enseignants tiennent le même discours, cela fait du bien aux élèves...et aux résultats ». Pièce essentielle pour cette école où plus de 90 % des élèves sont issus de d'une immigration socialement défavorisée. L'école entre dans sa 3^e année de pondération et le choix des collègues de cette équipe très stable concernant ce temps libéré a privilégié la concertation, l'organisation et le travail autour du *Plus de maîtres*.

Travailler tous ensemble

« Nos résultats en géométrie et en production d'écrit aux évaluations nationales n'étaient pas bons du tout il y a deux ans et nous avons donc décidé de mettre le paquet avec des ateliers en CM1et CM2 » poursuit le directeur à mi-temps en CM2. Pour les CE2, les enseignants et le PDM, qui bénéficie aussi de la pondération, ont choisi ensemble la méthode de lecture et ont décidé de démarrer des ateliers de fluence en lecture dès la rentrée. Colin continue « Ce PDM c'est la vraie bonne idée du système car cela permet de travailler de toutes les manières possibles, de stimuler les enfants. C'est souple mais on est aussi

obligés de travailler ensemble. Après deux ans on constate que le climat de travail est apaisé et l'enfant devient plus 'élève'. Avec les ateliers, on 'emmène' tout le monde, mais les compétences transversales, comme l'entrée dans le travail ou le vivre ensemble, sont difficiles à évaluer ».

Comment mesurer l'efficacité des dispositifs ?

Céline Roussel, la PDM, complète « Même les len ne savent pas comment évaluer le dispositif. Mais au-delà du ressenti, à la fin de l'année, tous les élèves de CE2 'osent' répondre aux questions de lecture, le font correctement à l'oral mais aussi à l'écrit. Avec les collègues, on a dépassé le stade de l'organisation...on expérimente et on commence à parler pédagogie ! ». Pour Pascal directeur de longue date dans l'école, il est difficile d'avoir du recul sur les résultats eux-mêmes. « Nous avons continué à faire les évaluations nationales en CM2, ce qui nous permet d'avoir un outil interne de mesure et d'adapter le projet du PDM à la situation de l'école. Actuellement, même si la population du quartier s'est appauvrie et que l'école accueille de nombreux primo-arrivants, on observe alors des améliorations ».

Centre Alain Savary

LE RÉFÉRENTIEL DÉCRYPTÉ

L'équipe du centre Alain Savary propose sur son site Internet des pistes pour avancer sur la mise en œuvre du référentiel de l'Éducation prioritaire. À l'aide d'un tableau interactif présentant les différents items du référentiel, on accède à des problématisations ainsi qu'à des ressources théoriques et des supports pour la formation. Sont également indiqués les chantiers, séminaires et formations proposés autour de chaque priorité. Un important travail appelé à encore évoluer en cours d'année.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr>

Manifeste

L'OZP monte au créneau

L'Observatoire des zones prioritaires (OZP), association qui regroupe des acteurs de l'éducation prioritaire, a publié le 11 janvier un Manifeste qui formule plusieurs propositions visant à « faire de l'éducation prioritaire le levier de la refondation de la scolarité obligatoire et de la réussite des élèves de tous les territoires. » Le manifeste demande que le temps nécessaire soit accordé pour atteindre cet objectif et à l'ensemble des forces politiques, sociales et syndicales de « sanctuariser » l'éducation prioritaire.

<https://www.ozp.fr>

CNESCO

Le rapport qui interroge

« Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? » Un titre qui en dit long et un rapport qui a fait déjà couler beaucoup d'encre. Le travail réalisé par le Conseil national d'évaluation du système scolaire avec la contribution de 22 équipes de chercheurs français et étrangers, s'il ne dresse pas de constat véritablement nouveau, a le mérite de décrypter les mécanismes de reproduction sociale à l'œuvre au sein de l'école française. Il avance aussi des propositions pour une politique éducative plus égalitaire, notamment dans le domaine de l'éducation prioritaire.

<http://www.cnesco.fr>



Transformer l'école

pour réduire les inégalités sociales

Faire accéder tous les élèves à une formation de haut niveau tout en affirmant qu'ils en sont tous capables fonde notre projet pour l'école. Or, notre système éducatif ne permet pas de réduire les inégalités : le poids de l'origine sociale d'un élève sur ses performances scolaires est ainsi bien plus marqué en France que dans les autres pays de l'OCDE et l'écart entre les plus forts et les plus faibles ne cesse de se creuser. Cette inégalité face à l'éducation, liée pour beaucoup à un sous-investissement budgétaire structurel dans le premier degré, est la première des injustices contre lesquelles nous ne devons cesser de lutter.

Alors que près d'un élève sur cinq est scolarisé en éducation prioritaire, c'est particulièrement dans ces territoires que sont corrélées les difficultés sociales et scolaires. C'est pour cette raison que nous partageons les fondements de l'éducation prioritaire : « *donner plus et mieux à ceux qui ont moins* », pour un système plus équitable.

La mise en place de maîtres supplémentaires, de la scolarisation des moins de trois ans et de temps mis à disposition des enseignants pour travailler en équipe constituent pour nous des premières mesures prometteuses.

La scolarisation précoce, le travail en équipe et l'augmentation du taux d'encadrement des élèves sont pour nous des leviers de réduction des inégalités scolaires.

Nous affirmons aujourd'hui que pour répondre aux enjeux de justice sociale, pour faire progresser et réussir tous les élèves sur la base de contenus d'apprentissages ambitieux, il est indispensable de renforcer les politiques d'éducation prioritaire, ce qui nécessite :

- ➔ d'amplifier les investissements dans l'éducation prioritaire pour renforcer les dispositifs qui permettent de travailler autrement ;
- ➔ de réduire significativement le nombre d'élèves par classe ;
- ➔ de renforcer la scolarisation des moins de trois ans respectueuse de leurs besoins ;
- ➔ d'abonder les moyens en enseignants spécialisés autant que nécessaire ;
- ➔ d'instaurer le travail en équipe par du temps dégagé et des maîtres supplémentaires dans toutes les écoles ;
- ➔ de mettre en œuvre une formation initiale de qualité prenant en compte toutes les dimensions du métier ;
- ➔ de bâtir une formation continue qui permette un croisement avec la recherche.

Toute seule, l'école ne résoudra pas tous les problèmes. L'investissement en éducation prioritaire doit aussi s'accompagner de politiques de lutte contre les inégalités sociales, culturelles, économiques et d'une réelle politique de mixité sociale.

Pour autant, l'école peut déjà beaucoup. C'est ce qui fonde notre volonté commune d'œuvrer pour qu'à travers l'éducation prioritaire, notre école se transforme pour permettre réellement la réussite de tous les élèves.

Investir pour l'éducation prioritaire, c'est investir pour l'école, c'est investir pour l'avenir.

ASCHIERI Gérard, professeur agrégé honoraire et membre du CESE • **BAUTIER Élisabeth**, professeur des universités émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 • **Bernardin Jacques**, Président du GFEN • **BOIMARE Serge**, psychologue psycho-pédagogue et ancien directeur du centre Claude Bernard de Paris • **BOIRON Véronique**, maîtresse de conférences en sciences du langage, didacticienne du français à l'ESPE d'Aquitaine/Université de Bordeaux • **BONNERY Stéphane**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 • **BOURGAREL Alain**, membre de l'OZP • **BRISSIAUD Rémi**, maître de conférences honoraire de psychologie cognitive à l'Université de Cergy-Pontoise et ESPE de Versailles • **BUCHETON Dominique**, professeure honoraire à l'Université de Montpellier • **BURGER Olivier**, inspecteur dans la Manche et chercheur associé à l'équipe Circeft-ESCOL de l'Université Paris 8 • **CHAMPOLLION Pierre**, chercheur titulaire du laboratoire lyonnais Éducation, cultures, politiques • **CHARNAY Roland**, professeur honoraire à l'ESPE de Lyon • **CHENOUF Yvonne**, membre de l'Association Française pour la Lecture • **DAENINCKX Didier**, écrivain • **DE COCK Laurence**, historienne et enseignante • **DEBARBIEUX Éric**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Est Créteil • **DEGHILAGE Christian**, président de l'A.N.C.P • **DEMEUSE Marc**, professeur à la faculté de psychologie et sciences de l'éducation et vice-recteur à l'enseignement à l'Université de Mons • **DOUAIRE Marc**, président de l'OZP • **DUBET François**, professeur émérite à l'Université de Bordeaux • **GEAY Bertrand**, professeur de science politique à l'Université de Picardie et directeur du CURAPP-CNRS • **GOIGOUX Roland**, professeur des universités à l'Université Clermont-Auvergne • **GRIMAUD Frédéric**, professeur des écoles et chercheur rattaché à l'équipe ERGAPE de l'Université d'Aix-Marseille • **GUILLARD Isabelle**, rééducatrice de l'éducation nationale et membre de la FNAREN • **JAFFRE Jean-Pierre**, ancien chercheur au CNRS • **JEAN Yves**, professeur de géographie et président de l'Université de Poitiers • **JOIGNEAUX Christophe**, enseignant-chercheur en sociologie de l'éducation (ESCOL, UPEC) • **LANTHEAUME Françoise**, Professeure des universités en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2 • **LEGENDRE Alain**, chercheur CNRS • **LELIEVRE Claude**, professeur honoraire d'histoire de l'éducation à l'Université Paris 5 • **LORCERIE Françoise**, directrice de recherches émérite au CNRS à l'Université d'Aix-Marseille • **MARLOT Corinne**, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation au laboratoire ACTE à l'Université Blaise Pascal et ESPE d'Auvergne • **MEIRIEU Philippe**, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2 • **MONTAGNER Hubert**, professeur des universités en retraite et ancien directeur de recherche à l'INSERM • **MUCCHIELLI Laurent**, sociologue et directeur de recherche au CNRS • **PAGET Denis**, professeur de lettres modernes et membre du Conseil Supérieur des Programmes au Ministère de l'éducation nationale • **PASSERIEUX Christine**, GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) • **PERIER Pierre**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Rennes 2 • **PLAISANCE Éric**, professeur émérite en sciences de l'éducation de l'Université Paris Descartes • **PRAIRAT Eirick**, professeur à l'Université de Lorraine et membre de l'Institut universitaire de France • **ROBBES Bruno**, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université-ESPE de Cergy-Pontoise • **ROBERT André**, professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2 • **ROCHEX Jean-Yves**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 Saint-Denis • **ROMANO Hélène**, docteure en psychopathologie-HDR et psychologue • **TERRAIL Jean-Pierre**, sociologue et professeur honoraire à l'Université de Versailles-Saint-Quentin • **TOLLEC-THÉRY Marie**, enseignante-chercheuse au Centre de Recherche en Éducation de l'Université-ESPE de Nantes • **ZAOUCHE-GAUDRON Chantal**, professeure de psychologie de l'enfant à l'Université Toulouse Jean-Jaurès