

Éducation prioritaire : quel avenir ?



Dossier réalisé par :
Sandrine Charrier, Pierre Garnier,
Matthieu Leiritz, Marie-Rose Rodrigues-Martins,
Valérie Soumaille.

© TRÉVIER/SIPA

Réduire les inégalités, démocratiser l'accès aux savoirs et à une culture commune, combattre l'échec scolaire : c'est pour atteindre ces objectifs qu'a été créée la politique d'éducation prioritaire en 1981. Pour la FSU, ces objectifs restent aujourd'hui d'actualité mais l'éducation prioritaire est menacée.

Le constat est unanime d'une difficulté majeure de l'école publique française à parvenir à réduire les inégalités en permettant la démocratisation de l'accès aux savoirs et à une culture commune. Depuis quarante ans, les politiques d'éducation prioritaire (EP) ont été un des vecteurs de lutte contre ces inégalités sans pour autant parvenir à les réduire. Les raisons sont multiples et n'engagent pas la seule responsabilité de l'école. Les réformes successives ont déstabilisé le travail engagé, tant dans la

définition des priorités d'action que dans leur mise en œuvre. La FSU considère cependant que la politique d'EP n'a pas été vaine et qu'elle a contribué à contenir les écarts de niveau scolaire dans une société où l'injustice sociale les creuse constamment.

Des zones d'éducation prioritaire (ZEP) créées en 1981, jusqu'aux programmes ECLAIR (écoles, collège et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite), en 2011, en passant par les réseaux de réussite scolaire (RRS) et les multiples plans de relance, l'EP a évolué dans ses formes, mais en privilégiant

...

... toujours une logique de territoire. Or, les fondements de cette politique qui concerne aujourd'hui plus de 1,7 million d'élèves sont menacés. Au lieu d'une politique nationale liée à des territoires où se concentrent les difficultés sociales, d'autres critères seraient définis. Logique de projets, gestion de proximité, contrats inspirés du privé et où se mêleront établissements publics et privés... le risque est grand de réduire l'ambition scolaire pour ces élèves, de « construire des curriculums très inégaux » en fonction de son lieu de scolarisation... et « au nom de l'adaptation », comme le souligne le sociologue Stéphane Bonnéry. On peut craindre un asservissement aux enjeux politiques locaux, une gestion locale des moyens, des personnels, de leur carrière et de leur mobilité. Dans ce contexte, il est impératif d'agir, de tracer des perspectives et de penser des alternatives. La FSU a donné la parole aux acteurs et actrices de l'Éducation prioritaire lors d'États généraux organisés dans les réseaux, départements, académies à l'automne 2020 autour de trois axes : le périmètre et les moyens ; une école ambitieuse ; les conditions de travail. Ils se sont conclus par des synthèses en janvier 2021 lors d'États généraux nationaux et par un appel solennel de la FSU affirmant des exigences fortes : le maintien d'une politique nationale et d'une labellisation résultant de critères transparents définis nationalement ; des moyens pour la réussite scolaire aux ambitions analogues sur tout le territoire ; l'arrêt des injonctions autoritaristes et l'exigence d'une formation des personnels digne de ce nom.

Les grandes lignes de l'évolution de l'Éducation prioritaire



Novembre 2021 est un tournant majeur dans l'histoire de l'école. Le principe même de zonage est remis en cause par le ministère de l'Éducation.

Le principe de l'éducation prioritaire (EP) en France est, dès 1981, celui d'une discrimination positive visant à corriger l'inégalité sociale par le renforcement de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé. Les Zones Prioritaires (ZEP) sont créées.

À partir de 1990, une première relance de l'EP la relie à la politique de la ville. Si l'objectif reste l'amélioration des résultats scolaires, l'accent est mis sur la complémentarité des politiques interministérielles. Certains sociologues voient dans ce rapprochement une tentative de gestion sociale des inégalités scolaires et de leurs conséquences.

Le rapport de 1997 sur « les déterminants de la réussite scolaire » et celui sur « la contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances » de 2006, tentent de dépasser les théories du handicap socio-culturel pour s'intéresser davantage aux interactions entre un certain public scolaire et les pratiques pédagogiques habituellement mises en œuvre. Ils aboutissent à une seconde puis une troisième relance de l'EP qui s'accompagnent d'une réorganisation de la carte d'abord par la

création des Réseaux d'éducation prioritaire (REP) associant écoles et établissements d'un même territoire. En 2006, la création des réseaux de rang un, moins nombreux, identifiés et pilotés nationalement amène la notion de différenciation. 250 Réseaux ambition réussite (RAR) bénéficiant de moyens supplémentaires sont ainsi créés, le reste des ZEP et REP devenant des Réseaux de réussite scolaire (RRS). En 2007, l'assouplissement de la carte scolaire favorise l'évitement des collèges de l'éducation prioritaire par certains parents d'élèves, renforçant la ségrégation sociale.

La confusion entre EP et lutte contre la violence et/ou l'incivilité est entretenue par la création d'écoles ou établissements sensibles ou, à partir de 2011, par le programme École collège lycée ambition innovation réussite (ECLAIR), issu des états généraux de la prévention de la violence, d'abord expérimenté dans les académies et établissements rencontrant le plus de difficultés relatives au climat scolaire. Le néo management s'y est développé, notamment à travers des postes profilés

Le cas particulier des lycées

Jusqu'en 2014, 301 lycées professionnels et 107 lycées généraux et technologiques relevaient des différents labels de l'Éducation prioritaire. Ils ont été évincés de la carte au moment de la refondation de l'éducation prioritaire. Les mesures déjà existantes pour les établissements et les personnels ont été prolongées de 2 ans en 2 ans depuis 2014 (clause de sauvegarde). La rentrée 2020 marque la fin des mesures transitoires et donc des indemnités et avantages liés à la mobilité des personnels.

La persistance en 2013 d'écarts de l'ordre de 35 % dans la maîtrise des compétences de base en français en troisième entre les élèves scolarisés en collèges ÉCLAIR ou hors EP, conduit en 2015 à une nouvelle politique de l'éducation prioritaire. L'entrée y est pédagogique et le temps des personnels y est organisé différemment afin de répondre au besoin exprimé massivement de pouvoir travailler collectivement, ou de se consacrer davantage aux relations avec les parents notamment. Menée dès la rentrée de 2014 dans 102 réseaux appelés REP+ préfigurateurs, elle sera étendue aux 248 nouveaux REP+ de la rentrée 2015. L'élaboration d'une nouvelle carte des réseaux à partir d'indicateurs censés cibler plus justement les territoires les plus défavorisés socialement, introduit la notion de révision périodique de la carte.

Novembre 2021 est un tournant majeur dans l'histoire de l'école. Le principe même de zonage est remis en cause par le ministère de l'Éducation qui, annonçant souhaiter « sortir de cette logique de zonage pour donner des moyens aux établissements en fonction de leur projet », commence à détricoter une politique en faveur des élèves des milieux socio-économiques les plus défavorisés, vieille de 40 ans. ♦

La fin de l'Éducation prioritaire ?

Dans le contexte de crise sanitaire inédite, donner plus à ceux et celles qui ont moins devient une impérieuse nécessité. Nécessité que balaie le ministre à travers une réforme de l'éducation prioritaire qui vise à éliminer la dimension sociale des politiques éducatives.

Jean-Michel Blanquer, dans la continuité du rapport Azema-Mathiot, met en avant un pilotage local au détriment du national. Il prétexte la scolarisation de 70 % des enfants de milieu populaire hors EP, alors que le principe de l'EP est justement de concentrer les moyens sur les territoires les plus en difficulté. Il prétexte aussi la non prise en compte de certains territoires ruraux ou d'écoles « orphelines », non classées EP car le collège de secteur n'est pas en EP.

Avec les contrats locaux d'accompagnement (CLA) entre établissements et rectorats, l'exécutif décide de passer d'une logique de carte fondée sur des indicateurs déterminant des réseaux à une contractualisation au cas par cas. La méthodologie et le choix des critères retenus seront décidés localement : indice de position sociale et écoles « orphelines » pour Aix-Marseille, multiples critères et exclusion des écoles de moins de cent élèves pour Nantes. Cette logique sonne le glas d'une politique nationale et soumet les décisions des politiques scolaires aux élus et notables locaux. Or Pour Jean-Yves Rochex, chercheur en sciences de l'éducation, « l'histoire de l'EP montre que plus le pilotage national est faible, plus le poids des notables locaux est fort, laissant la place aux arbitrages peu transparents ». Ces CLA pourraient per-



Avec les contrats locaux d'accompagnement (CLA) entre établissements et rectorats, l'exécutif décide de passer d'une logique de carte fondée sur des indicateurs déterminant des réseaux à une contractualisation au cas par cas

mettre d'expérimenter un pilotage des établissements par les résultats et une rémunération au mérite. Quant aux REP+, s'ils semblent épargnés par la délabellisation annoncée, ils ont vocation à se confondre avec les cités éducatives. 46 nouvelles s'ajouteront aux 80 existantes. Dans ces cités, l'Éducation nationale ne serait plus qu'un copilote, les collectivités territoriales et associations tenant de plus en plus de place dans le dispositif. La « gouvernance » de ces cités reste encore pour l'instant très floue. Préfecture ? Éducation nationale ? Commune ? Le dispositif aura-t-il pour vocation de tout englober et restreindre le domaine d'intervention des enseignants ?

Pour Marc Douaire, président de l'observatoire des zones prioritaires, « Jean-Michel Blanquer veut un modèle libéral qui vise à aligner des écoles d'enseignement public sur le modèle du privé ». À ses yeux le contrat passé entre rectorat et un établissement traduit la volonté d'imposer le modèle libéral de l'établissement autonome, ouvrant le chemin de la mise en concurrence des établissements entre eux. ♦

Ecoles, collèges : l'éducation prioritaire en chiffres

Années	Dénomination	Nbr d'écoles	% d'écologistes	Nbr de collèges	% de collégien-nes
1982-1983	ZP	3 730	8,3	503	10,2
1990-1991	ZEP	5 503	11	796	13,5
1999-2000	ZEP et REP	7 329	17,9	1 053	21,2
2010-2011	RAR + RRS	6 642	17,5	1 078	19,6
2019-2020	REP et REP+	6 664	20,3	1 094	21,4
2020-2021	REP et REP+	6 641	20,3	1 092	21,6

Source : DEPP

Et ailleurs ?

L'Éducation prioritaire demeure souvent étroitement associée aux réformes menées en France après 1981 par le ministre socialiste de l'Éducation Alain Savary, au sein du gouvernement d'Union de la Gauche. L'idée de rompre avec une logique uniformisante des moyens mis à disposition des élèves en fonction de leurs environnements sociaux concerne bien d'autres systèmes éducatifs.

Globalement, on retrouve cette volonté de compensation de handicaps sociaux ou territoriaux dans la plupart des pays qui, notamment en Europe, se sont engagés dans des politiques de démocratisation de l'École, par une généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire, par exemple en Suède, en Angleterre ou en Belgique.

Partout ont été utilisés les mêmes leviers : taux d'encadrement renforcés ou soutien scolaire accru. Dans les pays anglo-saxons, l'accent, davantage qu'en France, est mis sur les apprentissages premiers ou sur la toute petite enfance, dans une optique plus préventive que correctrice. Par la suite, en France comme ailleurs, sont apparus de nombreux dispositifs ciblant des populations considérées comme éloignées des conditions normales d'apprentissage comme les enfants de réfugiés-es, de demandeuses et demandeurs d'asile, malades, ou en proie à des troubles du comportement. La logique compensatrice tend alors à viser les personnes plus que les territoires. Dans une société nord américaine qui ajoute les fractures ethniques aux inégalités sociales, la technique du « busing », visant à mélanger les élèves par les transports publics, s'apparente à un traitement prioritaire des quartiers pauvres, où les écoles recrutent essentiellement parmi les minorités ethniques.



Quel périmètre, quels moyens ?



La délabellisation ne pourrait que produire une forte dégradation des conditions d'exercice.

Depuis 2015, la carte de l'Éducation prioritaire n'a pas été revue. Et pour la rentrée 2021, la baisse des moyens et les suppressions de postes n'épargnent pas l'EP.

Pour une gestion prétendument plus souple et proche du terrain, les REP seraient à l'avenir délabellisés (voir page 19). Les recteurs auraient la main sur la répartition des moyens, notamment entre éducation prioritaire et ruralité, dans un contexte budgétaire contraint et sous la pression des collectivités locales.

La délabellisation ne pourrait que produire une forte dégradation des conditions d'exercice et priverait les personnels des indemnités et bonifications de mutation afférentes.

En outre, certains établissements et écoles ayant les critères de l'EP en sont aujourd'hui exclus : écoles dont le collège de secteur n'est pas en EP ; lycées évincés de fait ; paupérisation progressive de certains quartiers et collèges sans refonte de la carte de l'EP. Cela constitue un véritable désastre social (voir encadré). Ces établissements accumulent les difficultés : les équipes ne sont pas stables et certains élèves fuient vers les établissements privés. Cette question du périmètre de l'EP est vive, au regard de l'évolution

de la précarité dans la société. Les principales victimes de la crise actuelle sont les milieux populaires, qui ont besoin de dispositifs de compensation sur un temps long. Comment articuler un nécessaire cadre national avec la prise en compte des particularités locales ? La FSU affirme que le maintien d'une politique nationale et la labellisation résultant de critères transparents définis nationalement doivent garantir l'école publique.

Pour la FSU, il n'est pas possible de se limiter à un déploiement d'une politique d'EP à moyens constants. La définition du périmètre de la carte doit se faire avec des critères transparents, justes, nationaux et équitables, avec des indicateurs sociologiques pertinents, dans le cadre d'une labellisation unique intégrant écoles collèges et lycées, et constituer des réseaux à partir des écoles et non du collège de rattachement.

Les critères sont sans doute à revoir : les conditions socio-économiques du quartier, le niveau d'alphabétisation, le nombre de familles allophones, paraissent plus pertinents que par exemple le nombre de boursiers, car de nombreuses familles ne font pas de demandes de bourses.

Il faut alléger les effectifs pour ten-

Les oubliés de l'Éducation prioritaire

L'école Anatole France à Antony est exclue de l'EP car le collège de secteur n'est pas classé en EP. 70 % de familles sont en dessous du seuil de pauvreté. 95 % de logements sociaux. Une forte frustration des enseignant-es face à des élèves en difficultés économiques, sociales et familiales, émotionnellement fragiles, empêché-es d'apprendre... Une cellule de veille politique de la ville contribue à parer aux situations les plus tendues. Le Collège Gérard Philipe à Clermont-Ferrand n'a pas intégré l'EP en 2015 et en a pourtant aujourd'hui les caractéristiques : 70 % de boursiers, deux tiers de CSP défavorisés... Une grande diversité d'élèves doit être accompagnée : ULIS, SEGPA, allophones... Un CPE de plus, des AED, AESH, une infirmière à temps plein et du temps de concertation sont au cœur des revendications.

dre vers 20 élèves par classe, développer la scolarisation des moins de 3 ans, généraliser les temps de pondération (réduction du service hebdomadaire pour reconnaître le temps consacré au travail en équipe), stabiliser des équipes pluriprofessionnelles complètes travaillant avec les RASED, créer des emplois d'aide administrative dans les écoles. Il est nécessaire d'intégrer les lycées professionnels, généraux et technologiques, les sections d'enseignement professionnel (SEP) et les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) dans la carte. Davantage de moyens doivent être consacrés à la vie scolaire, à la santé scolaire, aux services sociaux, au développement psychologique et social. Et enfin trois incontournables pour réussir une politique d'EP : partir des besoins, élaborer une carte scolaire favorisant la mixité sociale, mettre en place une politique de service public ambitieuse (logement, emploi, santé, culture). ♦

Améliorer les conditions de travail

Le cœur de la politique de l'éducation prioritaire, c'est le travail au quotidien des personnels. Des moyens sont indispensables pour mener à bien leurs missions, pour permettre la démocratisation de l'accès aux savoirs pour toutes et tous, et l'accès à une culture commune émancipatrice

La politique d'éducation prioritaire n'a pas été vaine. Elle a contribué à contenir les écarts de niveau une société où les inégalités sociales augmentent sans cesse. Malgré tout, les personnels font un constat sévère des manques : temps de travail collectif insuffisant, équipes pluriprofessionnelles incomplètes, turn-over important des personnels, contractuel-les recruté-es en grand nombre, des primes REP et REP+ dont certains personnels sont exclus (AESH, AED, conseillers pédagogiques de circonscription...), suppression des enseignant-es supplémentaires dans le cadre du « plus de maîtres que de classes » (alors que cette mesure concernant le premier degré avait permis une dynamique pédagogique collective), mise sous tutelle de l'agir enseignant entre prescriptions - injonctions et pressions.

Les leviers pour améliorer la réussite des élèves en éducation prioritaire sont nombreux. Il est nécessaire de rompre avec la politique actuelle de réduction des moyens et d'expérimentations. Recruter massivement des personnels pour

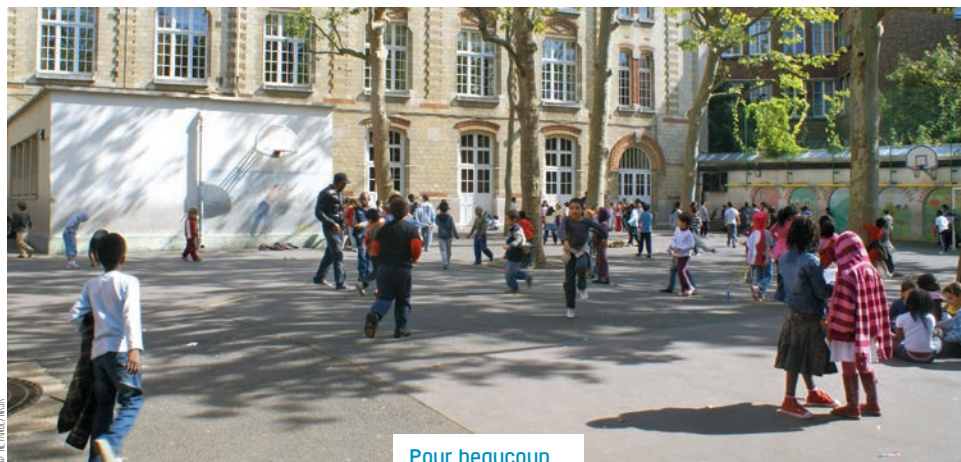
mettre en place des équipes pluriprofessionnelles complètes (enseignant-es, CPE, AED, Psy-En, médecins, infirmières, assistantes sociales, enseignant-es spécialisés, RASED...), disposant de temps de concertation inscrit dans leur temps de service est indispensable. Il faut donner aux personnels les moyens d'échanger sur leurs pratiques, de développer leur professionnalité. Dans certains territoires, la construction de nouveaux établissements scolaires est indispensable. Permettre l'agir l'enseignant, c'est exiger le renoncement aux prescriptions et injonctions. Les enseignant-es doivent pouvoir exercer leur liberté pédagogique. La formation initiale et continue doit être de qualité (voir page 22) pour permettre aux personnels d'être formés aux enjeux de la réussite scolaire.

Face à une gestion managériale et une méritocratie encouragée, la reconnaissance doit être financière avec des bonifications indiciaires pour l'ensemble des personnels. De bonnes conditions d'exercice, un accompagnement et un suivi des équipes sont indispensables... Enfin une baisse significative des effectifs constitue une condition essentielle pour permettre la mise en place d'un cadre pédagogique, et de formes de différenciation au service de la réussite l'ensemble des élèves. ♦

La politique d'éducation prioritaire a contribué à contenir les écarts de niveau une société où les inégalités sociales augmentent sans cesse.



Pour une école ambitieuse



© M. LANGE/ANSA

Écarts de résultats entre élèves en EP et hors EP, écart culturel et moindre connivence avec les codes de l'institution scolaire des élèves issu-es de familles socialement défavorisées, diversité des publics avec un accueil important d'élèves allophones, migrant-es... Comment permettre la réussite de toutes et tous et l'accès à une culture commune ?

La labellisation « *éducation prioritaire* » pourrait induire une école aux objectifs réduits au prétexte des difficultés. Pour la FSU, la différenciation de contenus et des objectifs n'est pas acceptable.

Une même ambition pour toutes et tous

L'éloignement de la culture scolaire, les difficultés sociales et économiques nécessitent des aides et des actions spécifiques pour permettre la réussite scolaire d'élèves qui ne peuvent être distingués par de soi-disant capacités réduites ou de prétendus handicaps culturels. C'est pourquoi les programmes, les objectifs et les modalités d'évaluation dans l'éducation prioritaire doivent être les mêmes qu'ailleurs. Il est nécessaire de développer l'accès aux pratiques culturelles et sportives.

Ce sont les modalités d'apprentissage, la nature des aides qui permettent de s'adapter et non la réduction des ambitions ou l'orientation précoce vers le monde du travail. Des moyens sont nécessaires pour y parvenir y compris ceux des structures adaptées et des dispositifs spécialisés.

Pour beaucoup d'élèves des quartiers populaires, les difficultés d'apprentissage s'inscrivent dans leur éloignement de la culture scolaire.

Se centrer sur les apprentissages

Des chercheurs comme Jean-Yves Rochex et Gérard Chauveau, des rapports institutionnels comme le rapport Moisan ont montré que la réussite des élèves est favorisée par une centration sur les apprentissages en classe, en maintenant exigence et ambition.

Le développement d'activités périphériques sans lien avec les apprentissages dans la classe ne favorise pas la réussite.

Pour beaucoup d'élèves des quartiers populaires, les difficultés d'apprentissage s'inscrivent dans leur éloignement de la culture scolaire. Il en ressort de multiples malen-

tendus sur la nature du travail scolaire et de ses enjeux.

Cette question doit constituer un objet majeur de formation et de réflexion collective des équipes. La formation des personnels doit permettre d'aider à trouver les équilibres qui permettront à la fois de prendre en compte les difficultés et de garder une forte ambition.

Se réapproprier le travail

Les personnels peuvent se voir imposer des projets éloignés du quotidien et des besoins des élèves et vivent mal ces situations.

Ils ont la volonté de se réapproprier le travail en équipe pédagogique, éducative et pluri professionnelle, reconquérir les modalités et l'organisation du travail avec les dispositifs « *plus de maîtres que de classes* » (PDMQDC) dans le premier degré, des formes de différenciation, la co-intervention choisie, des projets portés par les équipes...

Cela nécessite des effectifs moins lourds, du temps de concertation intégré au service des personnels, une coordination réelle entre l'école, le collège et le lycée, les RASED..., de favoriser le lien avec les parents. ♦

Formation : faire réussir tous les jeunes

Le levier de la formation, initiale et continue, est incontournable.

La formation doit donner aux enseignant-es davantage d'outils qui permettent de comprendre la nature des difficultés des élèves. Elle doit également permettre de favoriser le travail collectif des équipes. Pour cela elle doit mettre à leur disposition les travaux de la recherche et des outils d'analyse des problématiques propres à l'établissement. Entre imposer de

bonnes pratiques et l'utilisation de guides et une absence de contrôle sur des initiatives locales, la mission des formateurs et formatrices d'accompagnement des équipes doit se définir dans un accompagnement d'un travail collectif. Les enfants des milieux populaires n'étant majoritairement pas scolarisés en REP ou REP+, ce principe d'une formation pour faire réussir tous les jeunes ne doit pas être spécifique à l'éducation prioritaire mais servir de fil conducteur aux actions de formation.



© C. LANGE/ANSA

Stéphane Bonnéry :

« Réfléchir à des alternatives »

Stéphane Bonnéry, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8.

Vous republiez Comprendre l'échec scolaire, quatorze ans après : quelle est l'actualité de cet ouvrage de recherche ?

Les phénomènes qui posaient problème sont malheureusement toujours d'actualité, voire se sont accrues. La population française reste toujours aussi ancrée dans les classes populaires (jusqu'au collège, plus de la moitié des parents déclarés comme référents à l'éducation nationale occupent des emplois d'exécution). L'écart avec la culture savante, au programme de l'école, est toujours aussi grand. Si les conditions ne sont pas réunies pour que chacun se l'approprie dans la scolarité, il n'y a aucune raison de penser que ce sera le cas à l'extérieur.

Pour que l'école se fasse à l'école, la situation s'est même dégradée avec la réduction du temps scolaire. La responsabilité de « l'échec » est toujours renvoyée aux élèves, aux familles ou aux enseignants à titre individuel. Alors que ce qui est en jeu, c'est l'invention de modalités pédagogiques qui permette à tous d'apprendre.

Vous décrivez les difficultés des élèves et leur construction : sont-elles spécifiques en éducation prioritaire ?

Sur le plan des mécanismes de réflexion des élèves, absolument pas. La plupart des élèves n'ont pas de raison de deviner, en maternelle, que lorsque l'enseignant pose une question, il a déjà la réponse. Seule une minorité d'enfants est habituée aux questions rhétoriques. De même, quand les consignes du maître sont formulées en termes d'activités manuelles (découper, coller, remplir des phrases à trous...), la plupart des élèves de cours moyen ou de collège n'imaginent pas qu'il faut entendre une consigne tacite, d'activité intellectuelle qui doit se greffer sur la tâche

manuelle (par exemple, coller dans les colonnes d'un tableau consiste à trier par critères) : ces malentendus sont très fréquents pour les élèves issus des classes populaires, en éducation prioritaire ou ailleurs. Leur socialisation familiale les invite à prendre ces consignes au pied de la lettre, et pas à suspecter sans cesse un objet pédagogique caché derrière chaque parole de l'adulte.

Par contre, la concentration d'élèves ayant le même profil dans la classe est une condition de travail qui est inégalement prise en compte. Dans les établissements hétérogènes, les coopérations dans la classe sont susceptibles de tirer tout le monde vers le haut, à condition d'éviter une division sociale du travail, où les uns se cantonnent à des tâches de bas niveau quand les autres seraient focalisés vers des activités plus exigeantes. En éducation prioritaire, la part d'élèves susceptibles d'apporter un autre éclairage sur les situations proposées en classe est plus réduite. Cela peut conduire certains enseignants à réduire les exigences, pour favoriser des réussites à court terme, mais sur la durée, ces aménagements risquent de construire des curriculums très inégaux : c'est à cela que poussent les décisions politiques et institutionnelles au nom de « l'adaptation » et de la différenciation entre les « basiques » et le reste du programme en option.

En donnant à voir comment les malentendus se construisent dans les séances, ce livre invite à réfléchir à des alternatives.

Par rapport aux bouleversements actuels de la politique d'éducation prioritaire, quelles conséquences sont à anticiper ?

La politique de Jean-Michel Blanquer procède en une grande externalisation de l'école au-delà des

La responsabilité de « l'échec » est toujours renvoyée aux élèves, aux familles ou aux enseignants



« basiques ». Il est à craindre que cela réduise considérablement l'horizon culturel que l'école fait fréquenter à tous.

L'individualisation du traitement des difficultés scolaires amplifie le problème. Si des solutions ponctuelles et techniques existaient avec les RASED, fortement malmenés, l'externalisation et la médicalisation systématique de la difficulté scolaire amplifient les problèmes. On continue à faire croire que c'est avant tout un problème individuel alors qu'il s'agit d'inégalités sociales de réussite scolaire.

Le livre invite au contraire à réorienter l'école sur le modèle de l'enfant qui n'a que l'éducation nationale pour s'approprier la culture savante. Et à ce que l'école se fasse à l'école. ♦