



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

| | |
|---|----|
| Synthèse générale du rapport | 5 |
| Synthèse des contributions des assises académiques et inter académiques de l'éducation prioritaire | 9 |
| Synthèse des recommandations | 11 |
| I. La démarche d'évaluation de la Modernisation de l'action publique (MAP) | 13 |
| 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 |
| II. Synthèse du diagnostic publié en juillet | 19 |
| 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 |
| III. Les résultats de la concertation | 25 |
| 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 |
| IV. Recommandations | 39 |
| 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 |
| V. Préconisations sur la mise en œuvre | 73 |
| VI. ANNEXES..... | 75 |

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**¹.

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.

¹ 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 (outré 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)

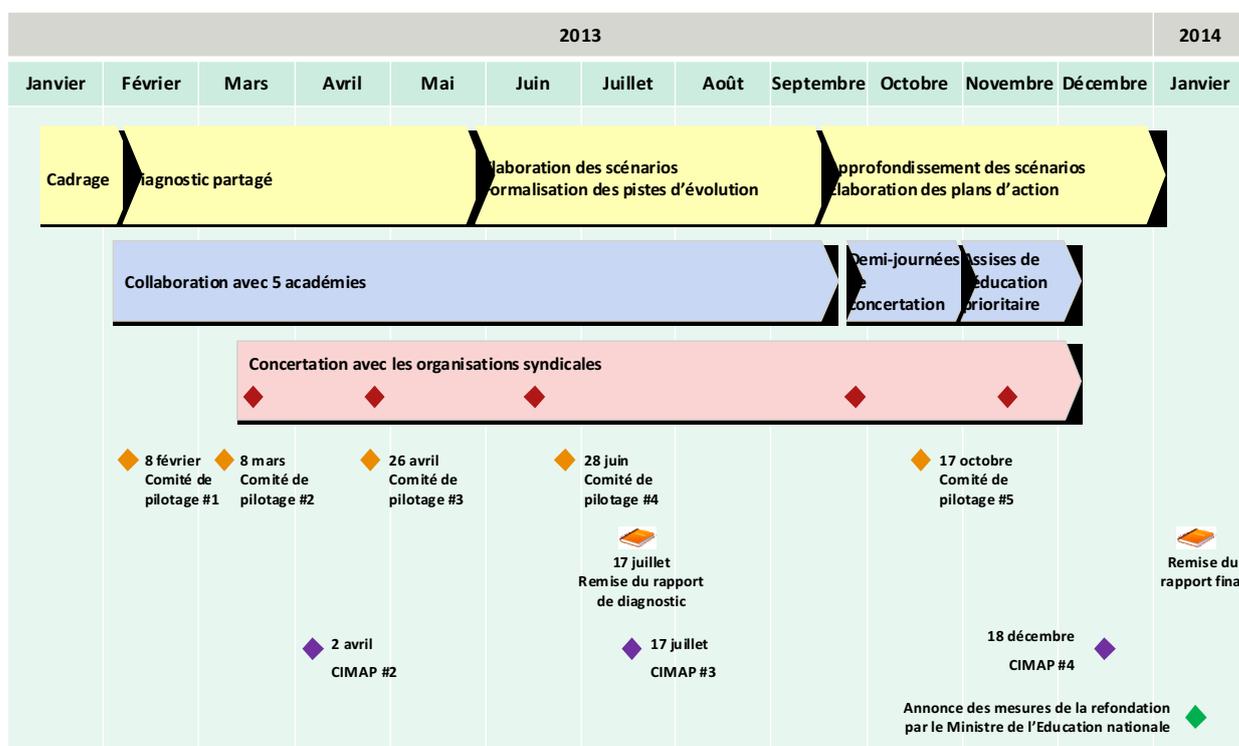
Le premier Comité interministériel à la modernisation de l'action publique (CIMAP du 18 décembre 2013), présidé par le Premier Ministre, a arrêté une liste de politiques publiques devant faire l'objet de travaux d'évaluation au cours de l'année 2013.

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.



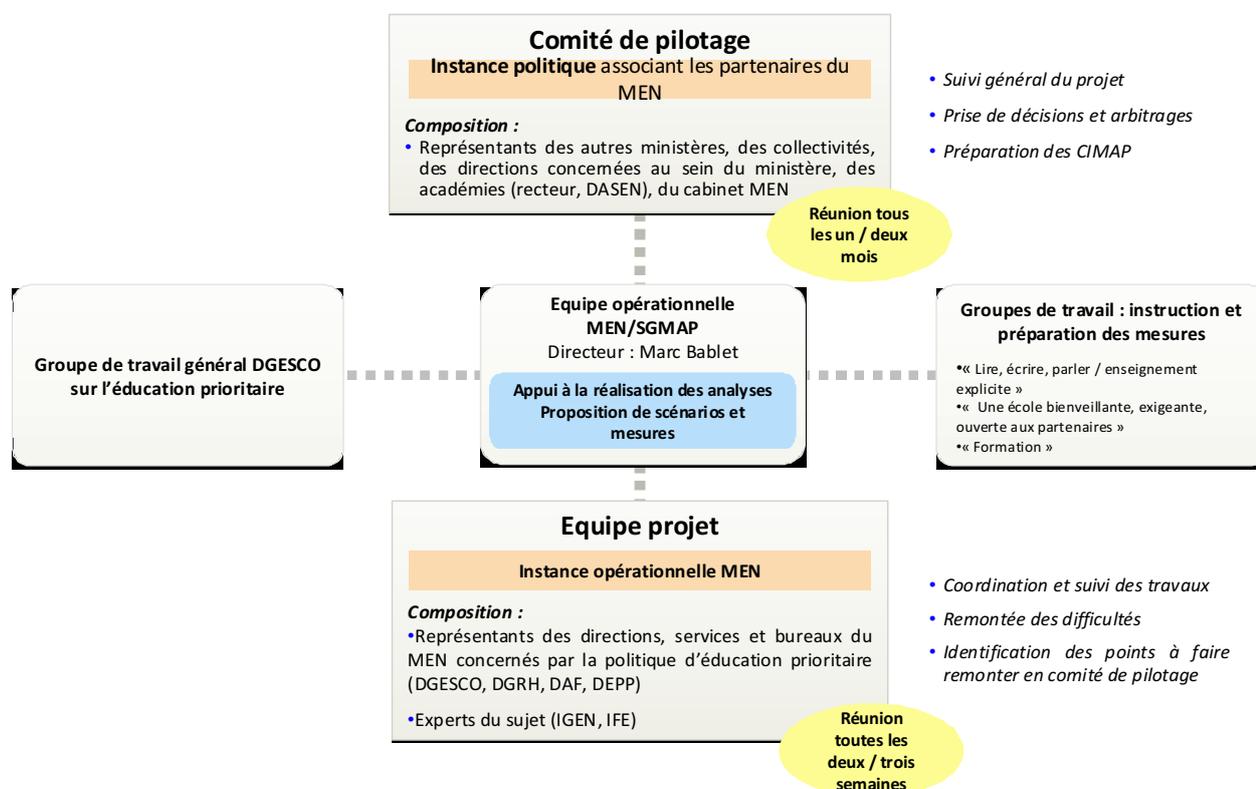
Encadré 1 : calendrier du projet d'évaluation MAP

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 consultation².

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.

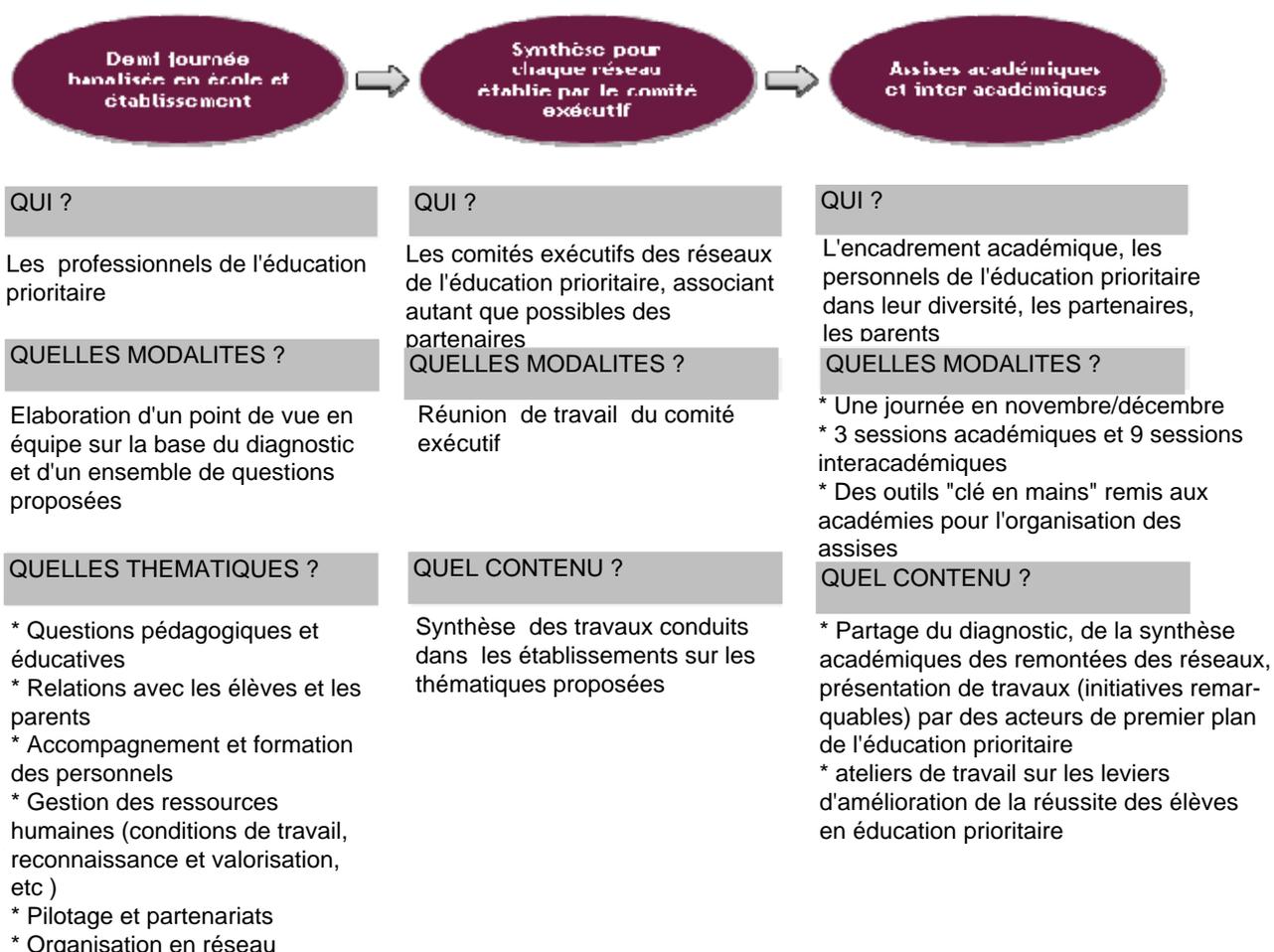
Les nombreuses visites ont permis d'affiner le diagnostic et ont joué un rôle essentiel dans la définition des pistes d'évolution de l'éducation prioritaire.

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 :

² 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^{er} 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 2nd 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^{er} D et 2nd 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^{ère} 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^{ème} 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 2nd 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.

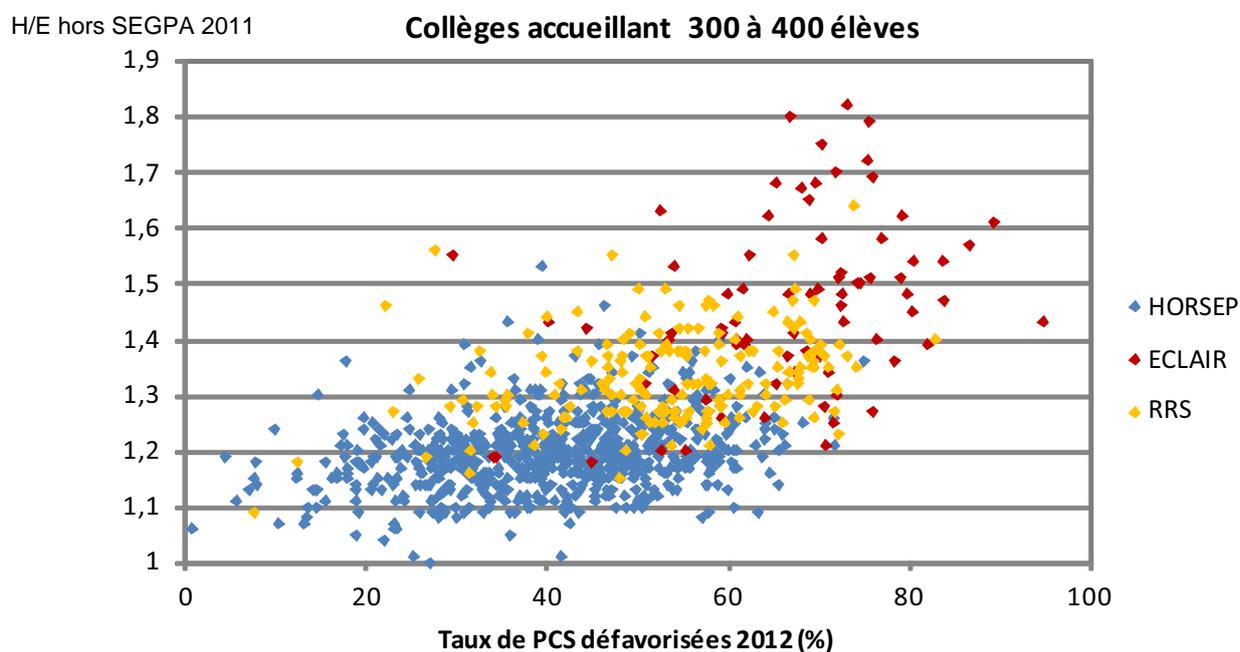
Puis, aux niveaux académique et départemental, les recteurs, puis les départements allouent les moyens aux établissements selon leurs propres clés de répartition. Au final, sur le territoire, il n'y a donc pas de méthode unique de répartition des moyens aux établissements, ni d'approche unique de prise 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 2nd 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'Ecole 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'Ecole 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'Education nationale et le Ministère délégué à la Réussite éducative ont publié une circulaire intitulée « Renforcer la coopération entre les parents et l'Ecole 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^{ème}), 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.

Recommandations

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^{er} et du 2nd 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^{er} et 2nd 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^{er} et 2nd 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.

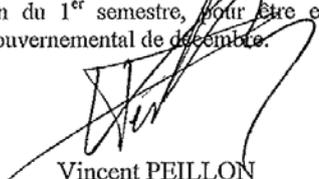
Enfin, une attention particulière sera apportée à la communication, interne comme externe, sur ces travaux. La thématique de l'éducation prioritaire est intégrée à la refondation de l'École. Des temps de communication et d'échanges sur les travaux seront organisés.

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^{er} semestre, pour être ensuite approfondis et définitivement arbitrés lors du séminaire gouvernemental de décembre.



Vincent PEILLON



Georges PAU LANGEVIN