



QUELS CONTENUS D'ENSEIGNEMENT EN EDUCATION PRIORITAIRE ?

Dans la logique de la Loi Fillon de 2005 qui a instauré une différenciation des contenus et de leurs objectifs avec le socle commun de connaissances et de compétences pour certains et l'ensemble des programmes pour les autres, le socle commun a été défini comme « objectif-cible » de l'Education prioritaire (rapport de l'IGEN, 2006). Répondre aux difficultés à faire entrer les élèves dans les apprentissages scolaires et à celles auxquelles sont confrontés les enseignants, en réduisant ainsi les exigences, jusqu'à constituer parfois des « classes-socle » n'est pas pertinent et a contribué à accroître les écarts.

DES INEGALITES INSTITUTIONNALISEES

Les réformes de l'éducation prioritaire de 2006 puis de 2010 se sont inscrites pleinement dans la différenciation des ambitions selon les élèves.

Niant les réalités sociales à l'œuvre dans l'échec scolaire, le mérite individuel a été érigé en principe cardinal dès la réforme Robien en permettant aux élèves obtenant une mention B ou TB au Brevet des Collèges ou simplement « méritants » de choisir leur lycée – avant l'assouplissement de la carte scolaire franchira un pas supplémentaire dans ce sens. Tandis que les uns sont exfiltrés de leur quartier défavorisé et pourront accéder à l'ensemble des programmes scolaires, les autres, cantonnés à leur quartier de plus en plus ghettoïsé, se voient assigner le socle comme seul horizon. Cette logique depuis 2006 a conduit à institutionnaliser les inégalités entre établissements et entre élèves, déjà particulièrement fortes en France.

DES ECARTS QUI SE SONT CREUSES

Les résultats ne sont pas fait attendre : la France est l'un des pays où le parcours scolaire est le plus marqué par l'origine sociale. La polarisation sociale, l'absence de mixité, tant scolaire que sociale, et les ambitions réduites pour les élèves les plus défavorisés ont conduit à un accroissement sans précédent des écarts de réussite, attesté par les études nationales et internationales.

EXIGENCE ET AMBITION : DES FACTEURS DETERMINANTS

Or, les chercheurs, comme Jean-Yves Rochex et Gérard Chauveau, ont démontré depuis longtemps, que **les ZEP qui réussissent sont celles qui mettent en œuvre une centration sur les apprentissages dans la classe** en maintenant exigence et ambition ; qu'à l'inverse, le développement des activités périphériques sans lien avec le travail des apprentissages dans la classe et qui en rabattent sur les exigences est voué à l'échec. Le rapport Moisan-Simon de 1997 sur les déterminants de la réussite en Zep dresse le même constat.

DES IMPLICITES SCOLAIRES

La question du rapport au savoir, qui n'est pas le même pour tous les élèves, est centrale. Les jeunes les plus éloignés de la culture scolaire, notamment ceux issus des milieux populaires, adoptent trop souvent des postures de conformité à ce qu'ils croient avoir compris des attentes des enseignants, de leurs consignes, et se concentrent sur des micro-tâches sans entrer dans une démarche intellectuelle qui leur permettrait de s'appropriier les savoirs enseignés.

L'échec scolaire se nourrit de ces malentendus cognitifs qu'entretiennent, dès l'école primaire, les implicites scolaires. Or, des chercheurs comme Elisabeth Bautier et Stéphane Bonnéry ont montré que les élèves qui ne partagent pas la culture scolaire ressentent d'autant plus de difficulté à entrer dans les apprentissages que les implicites ne sont pas levés.



UNE MEME AMBITION POUR TOUS

Pour le SNES-FSU, l'éducation prioritaire doit renouer avec le principe de « *donner plus à ceux qui ont moins* », dans le double objectif, de lutter contre les inégalités scolaires et sociales et de poursuivre le mouvement de démocratisation de l'accès aux savoirs et aux qualifications.

A ce titre, **il est primordial de rappeler le principe du « tous capables »** : l'éloignement de la culture scolaire, les difficultés sociales ou de vie que peut rencontrer un jeune, ne sauraient justifier un enfermement dans une école moins ambitieuse qui se contenterait de répondre à des demandes d'utilité immédiate, renoncerait à toute perspective de poursuite d'études et assignerait à pourvoir les emplois les moins qualifiés.

Les programmes, les objectifs et les modalités d'évaluation dans l'éducation prioritaire doivent être les mêmes que sur le reste du territoire.

Les entrées dans la culture scolaire et l'activité intellectuelle, le rapport au travail scolaire et les possibilités de projection dans l'avenir ne sont pas forcément identiques d'un élève à l'autre, d'une classe à l'autre. La conception des programmes doit intégrer cette dimension pour être accessible à tous et faire culture. Elle doit prévoir, en conséquence, la possibilité de varier les approches, les chemins de la construction des savoirs et de l'appropriation d'une culture commune émancipatrice et ouverte sur le monde. Projets pédagogiques, coopération entre élèves, construction progressive de regards interdisciplinaires sur de objets de savoirs... doivent être possibles sans devenir des normes.

DIVERSIFIER LES PRATIQUES, VARIER LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGES

Les conditions d'enseignement, sans doute davantage dans les établissements concentrant les difficultés, doivent permettre ces diversifications pédagogiques, tout en maintenant les objectifs communs à l'ensemble d'une génération. Faire accéder les jeunes au sens des apprentissages et aux enjeux de leur scolarisation ne peut se limiter à des réponses aux préoccupations immédiates, mais passe aussi par le défi intellectuel, la lutte résolue contre le « ce n'est pas pour moi » ou « cela ne me servira jamais », et bien entendu le droit à l'erreur en valorisant les réussites et les progrès. La confiance en soi, l'estime de soi et la volonté de pouvoir répondre aux exigences des apprentissages sont des leviers de motivation plus forts et plus pérennes que la « découverte du monde professionnel » ou la plongée précoce dans le monde du travail. Le travail en équipe pédagogique, en équipe pluridisciplinaire et en équipe pluriprofessionnelle doit être un moteur puissant de socialisation par les savoirs, l'écoute, la découverte de soi et des autres. Les moyens supplémentaires alloués à ces établissements doivent le permettre.

INTEGRER CES DIMENSIONS DANS LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES PERSONNELS

La formation initiale et continue des enseignants est aussi un levier majeur : les enseignants doivent être mieux formés aux différentes formes de difficultés scolaires dont les malentendus socio-cognitifs, à la capacité à identifier ce qui peut faire obstacle aux apprentissages, aux différentes pratiques pédagogiques possibles, aux différentes formes d'évaluation et d'aide, aux résultats de la recherche.

