

Relevé des interventions - rencontre régionale du 8 avril 2025
au CREPS de Dijon

Des cités éducatives et des PRE dans les quartiers prioritaires de Bourgogne-Franche-Comté : et si on croisait les regards ?

PROPOS INTRODUCTIFS	2
L'EXCELLENCE SCOLAIRE : TALENT, MERITE, PERFORMANCE, ELITISME, NORME, PROGRES, AMBITION, EXIGENCE...LA DEFINIR ET IDENTIFIER LES QUESTIONS VIVES. PAR ANNIE LASNE	2
L'EXCELLENCE EN DEHORS DE L'ECOLE, PAR MARIE-PASCALE GUYON.....	6
HISTORIQUE DE LA NOTION D'EXCELLENCE EN POLITIQUE DE LA VILLE, PAR JEAN-MARC BERTHET. 9	
SYNTHESE DES ATELIERS EN 10 IDEES DIRECTRICES	18

Propos introductifs

L'excellence scolaire : talent, mérite, performance, élitisme, norme, progrès, ambition, exigence...la définir et identifier les questions vives. par Annie LASNE

Intervention d'Annie Lasne, maitresse de conférences en sociologie de l'éducation, laboratoire Culture, Sport, Santé et Société (C3S) de l'Université Marie et Louis Pasteur. Intervention construite en prenant appui sur le la revue des « Cahiers pédagogiques », n° 581, Décembre 2022, intitulée « Qu'est-ce que l'excellence ? »

Le système scolaire et la notion d'excellence

Étymologiquement l'excellence vient du latin ex-celsus. Celsus signifie « élevé », en hauteur, un cousin de culmen, le sommet et de collis, la colline. Le préfixe ex a ici un sens intensif : persister à s'élever. L'excellence invite au plaisir de marcher vers les sommets, d'aller toujours plus haut.

Dans le système scolaire français, quand bien même l'objectif officiel est de faire progresser tous les élèves, l'excellence apparaît comme un idéal à atteindre pour tous les élèves. Cet idéal est associé au processus d'élitisme qui cherche à extraire du système les membres les plus performants, mais en proposant des enseignements très souvent collectifs et uniformes, en demandant implicitement aux élèves de comprendre du premier coup, en formulant des évaluations qui servent surtout à rendre compte de performances spontanées, en organisant des activités qui impliquent très diversement la réflexion des élèves.

Dans ce contexte, quelle est donc cette excellence ? Comment peut-on définir l'excellence et plus spécifiquement l'excellence scolaire ?

Trois registres peuvent être envisagés pour caractériser l'excellence scolaire

1. Du côté de l'exception

Est excellent celui qui démontre de performances scolaires hors du commun. Cet élève s'approche du génie. On est du côté du superlatif, on touche à la « sainteté laïque ». Ce niveau s'oppose à la norme, à l'ordinaire, qui devient bien mièvre en comparaison. Il s'oppose aussi au mérite, souvent associé à l'effort, au labeur, à la rigueur, réservé aux élèves qui n'ont pas les facilités, le talent, que l'excellence suppose.

2. Du côté de l'élite

L'excellence, bien qu'exceptionnelle, devient un étalon, un repère vers lequel tendre, et reconnu par l'institution. En matière scolaire, est qualifié d'excellent celui qui performe dans toutes les matières, et non dans une seule, ou encore moins, dans un domaine non valorisé par l'école. Cette excellence conduit à produire une élite. Un élève excellent devient le modèle à suivre.

L'excellence ne concerne pas seulement les élèves. Un enseignant peut être qualifié d'excellent. Selon quel critère ? Est-il excellent pour tous les élèves ? Un établissement peut aussi être excellent, graal couru et en même temps critiqué. Les classements démontrent-ils de l'excellence ?

L'excellence pourrait même se construire, dans des conditions spécifiques, pour des élèves choisis, en capacité d'adhérer à la forme scolaire et de d'enrichir les élites de demain. La promesse de certains de ces établissements n'est-elle pas : « l'excellence pour tous » ! Dans son ouvrage : « la fabrication de l'excellence scolaire » (2010), Philippe Perrenoud souligne : « *l'excellence n'a de valeur sociale que lorsqu'elle n'est pas accessible à tous* ». Mais si l'excellence reste l'exception, quel sens peut-on donner à l'excellence pour tous ? A contrario, si l'excellence devient la norme, peut-on encore parler d'excellence ?

3. Du côté de l'exigence

L'excellence peut aussi rimer avec exigence, exigence de niveau. Il s'agit alors d'une question de valeur. On est du côté du meilleur, du maximum, du « trop bon ». Cette exigence s'établit relativement à soi-même. Elle implique alors un dépassement de soi. En ce sens, un élève « excellent » s'oppose à un élève « moyen ». Mais, qui ne se sent pas excellent, n'a-t-il pas tendance à se catégoriser rapidement dans les « médiocres », voire les « nuls » ?

L'excellence est-elle toujours souhaitable, voire saine, pour l'individu ?

Du côté des élèves et étudiants qui adhèrent à l'excellence, beaucoup acceptent l'obligation de la performance, et avec elle, souvent l'angoisse qui lui est associée. Aubert et Gaulejac (1991) parlent du « coût de l'excellence ». Où l'on dépasse l'exigence pour atteindre l'excès, où l'on va de l'effort au forçage, jusqu'à la dépression parfois, au burn out, à l'épuisement, la radicalité, l'isolement. Ces élèves vont parfois jusqu'à accepter une forme de sadisme professoral qui s'exerce sous la forme de pressions, voire de harcèlement. On connaît ce « peux mieux faire » qui conduit au « je suis nul ».

Parmi eux, selon Patrice Huerre et Fabienne Azire (2005), une majorité sont mus par une obligation qui devient auto-imposée et sont alors leur propre dictateur, tout doit marcher comme ils l'ont décidé. Cette excellence est pathologique. D'autres, en nombre aussi, souhaitent être excellents par rapport à une sorte d'idéal d'eux-mêmes, qui les oblige à telle performance, à suivre telle voie. C'est un autre eux-mêmes qui vient en général de projections héritées de leurs parents ou d'un mandat familial plus ancien. Il n'y a pas de marge de manœuvre possible pour eux, ils ont la charge de faire plaisir à leurs parents, leurs professeurs... Pour ceux qui ne se rebellent pas, c'est la soumission, la docilité. Si la reconnaissance sociale ne vient pas, les conséquences sur leur qualité de vie sont délétères. Si elle est au rendez-vous, certains en arrivent à confondre « donner le meilleur de soi-même » avec « traiter tout le monde de haut », à être en surplomb, à friser l'intolérance. Au final, rares sont ceux, pour qui, le moteur de l'excellence est la curiosité et le plaisir d'apprendre.

Et ceux qui sont exclus ou qui y ont cru et qui n'ont pas atteint ce qu'on leur avait fait miroiter ? Que dire des déçus, désillusionnés, qui pensent au final des études « ce n'est pas fait pour moi » ? Combien vivent avec la douleur de ne pas pouvoir y accéder ? Frustrations, regrets qui peuvent se traduire ensuite en sentiment de rejet. Bien des domaines semblent échapper à cette excellence : accompagner, écouter, coopérer, fraterniser ou toute activité qui suppose d'être à côté de l'autre ou au milieu des autres.

Quelle pertinence donner à l'excellence dans le monde scolaire ? Faut-il alors renoncer à l'excellence ?

Assurément non ! D'après Sylvain Connac (2022), l'excellence scolaire correspond à une volonté d'autoriser l'expression des talents individuels, de susciter les performances, de valoriser l'expression des capacités ; pas dans une volonté de vaincre l'autre, mais avec l'intention de promouvoir le meilleur en chaque individu. L'excellence rejoint la conception éducative de Kant quand il prétend qu'éduquer c'est développer dans chaque individu toute la perfection dont il est capable. En outre, l'excellence à l'école rappelle que l'essentiel n'est pas de se préoccuper uniquement de la difficulté scolaire, mais de parvenir à s'adresser également aux élèves qui n'en rencontrent pas ou peu.

Que serait alors une pédagogie de l'excellence ? Est-il possible de développer l'excellence sans tomber dans l'élitisme ? de construire véritablement une excellence qui soit stimulante, socialement juste et individuellement épanouissante ?

On pourrait commencer par définir ce que Claude Lelièvre (2004) appelle l'élémentaire (qui donne les éléments), le commun, en écartant la double dérive : d'un côté, le kit de survie sans ambition et de l'autre, l'hypocrisie du meilleur pour tous. Et seulement, à partir de la définition de ce commun, on pourrait viser des niveaux d'exigence différents, des progressions différentes. Cela peut être parfaitement compris, surtout si les excellents sont incités à aider les autres, car cela fait aussi partie de l'excellence. En réalité, seule une pratique bien comprise de la pédagogie différenciée permet d'échapper à l'hypocrisie de l'accès aux diplômes les plus élevés, aux professions les plus valorisées pour tous, mais aussi à l'accusation du nivèlement par le bas. Une pédagogie de l'excellence serait ainsi une pédagogie qui organise rigoureusement les échanges coopératifs entre élèves, qui leur enseigne les « conditions et les bénéfices de la réciprocité » (Axelrod, 1992).

La rencontre avec des savoirs émancipateurs est un autre levier de la pédagogie de l'excellence. C'est en effet la fréquentation de savoirs exigeants qui va permettre au jeune de développer sa capacité d'apprendre. Dans le droit fil, cette pédagogie engagerait la conception d'évaluations en tant que situations pour densifier les apprentissages, offrant la possibilité de reprendre les entraînements jusqu'à la réussite.

Valoriser les acquis plutôt que médiatiser les manques est une voie également à explorer. D'abord, les acquis alimentent le réseau d'échange de savoirs au sein des classes. Ensuite, il est inutile de générer des sentiments d'incompétence sous prétexte que l'on n'a pas terminé d'apprendre. La classe doit rester un lieu où chacun est en chemin, parce que personne ne se croit incapable de progresser.

L'apprentissage est en effet en mouvement. Il a peu à gagner à se référer à une borne intangible, extérieure à l'individu. C'est plutôt l'auto-référencement, cette référence interne qui incite à se comparer à soi-même, qui donne de la force, en permettant de dire « c'est mieux », plutôt que « c'est bien ». Dans une pédagogie de l'excellence, il s'agit d'abord de tendre vers des progrès pour chacun.

Enfin, les acquis académiques restent insuffisants pour faire face aux adaptations que la vie actuelle et future exige. L'héritage n'impose plus vraiment l'avenir. Le jeune doit apprendre à faire face aux surprises de la vie, à y trouver des sources de satisfaction et non d'angoisse. D'autres approches de l'excellence, humaines et relationnelles deviennent ainsi toutes aussi importantes que l'excellence académique.

Éléments de Bibliographie

- Aubert, N. et de Gaulejac, V. (1991). *Le Coût de l'excellence*. Seuil.
- Axelrod, R. (1992). *Donnant, donnant. Théorie du comportement coopératif*. Odile Jacob.
- Connac, S. (2022). Point d'élitisme, vive l'excellence scolaire, *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 581 (8), pp.34-35.
- Huerre, P. et Azire, F. (2005). *Faut-il plaindre les bons élèves ? Le prix de l'excellence*. Hachette Littératures.
- Lelièvre, C. (2004). *L'école obligatoire : Pourquoi faire ? Une question trop souvent éludée*. Retz.
- Perrenoud, P. (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Droz.

L'excellence en dehors de l'école, par Marie-Pascale GUYON

Intervention de Marie-Pascale Guyon, Trajectoire Ressources : L'excellence en dehors de l'école : des compétences et des capacités à reconnaître, un atout pour la vie ?

« Ces objets de réflexion sont à la fois pédagogiques, politiques et professionnels. Je propose de les mettre en discussion dans ces trois dimensions en m'appuyant sur 2 auteurs et sur des éléments de diagnostic réunis par le RNCRPV pour le Comité Interministériel des Ville. Les 2 auteurs sont Jean-Claude Richez, historien et spécialiste de l'éducation populaire et des politiques jeunesse et Delphine Martinot professeur des universités en psychologie sociale ».

Du côté de la dimension politique

La question du sentiment de réussite chez les jeunes ne peut pas être dissociée d'une réflexion plus globale sur la jeunesse en QPV et sur les politiques publiques qui leur sont adressées. Il est questionné aujourd'hui l'importance de mettre en œuvre des actions en direction des jeunes en tenant compte de la diversité de leurs profils. Les modes d'intervention contribuent parfois au renforcement des stéréotypes et par conséquent essentialisent les jeunes des quartiers politique de la ville. En premier lieu : comment ne pas être dans une visée d'excellence pour les enfants dits favorisés et dans une visée d'excellence différente pour les enfants dits défavorisés tout en tenant compte de leur diversité de profils ?

En second lieu, les jeunes en tant que "jeunes" doivent faire face à des défis particuliers : précarité, décrochage scolaire, santé mentale, santé sexuelle et affective, délinquance et trafics... Pour répondre à ces problématiques, les politiques publiques doivent se faire avec les jeunes - en leur permettant d'occuper des espaces dédiés et ainsi faire communauté avec eux et non pour eux. Le développement de leurs compétences et de leurs capacités sera ainsi porté aussi par eux et par une prise en compte fine de leur contexte de vie. Mais où en est-on aujourd'hui sur notre intention d'une politique jeunesse conduite « avec les jeunes » ?

Jean-Claude Richez, historien et spécialiste de la question indique que l'éducation populaire se caractérise par la poursuite d'un double objectif : « *favoriser l'accès du plus grand nombre à la culture, d'une part, et d'autre part, l'accès aux savoirs et à la culture comme condition de l'exercice de la citoyenneté* ».

Compétences, capacités et connaissances deviennent le socle de la citoyenneté : cela peut-il être compatible avec une vision plus individuelle de l'excellence et de la réussite ?

Le temps libre des enfants et des jeunes prend une double place dans l'échiquier mis en place par les politiques publiques pour contribuer à leur réussite : se donner les moyens de tendre à une réussite collective et se donner les moyens de tendre à une réussite individuelle.

Du côté de la dimension professionnelle

Sur cette dimension j'ai identifié deux grands leviers pour penser l'excellence au-delà du cadre scolaire :

- Donner l'occasion aux jeunes d'être jeunes
- Faire l'état des lieux du soutien apporté aux acteurs qui travaillent avec les jeunes

1. « Donner l'occasion aux jeunes d'être jeunes » peut se définir par des compétences professionnelles qui autorisent l'enfant ou le jeune à expérimenter, qui installe un cadre sécurisant, qui accorde un droit à l'erreur, ou qui propose des formes d'apprentissage partagé et le droit de faire des choix. D'où il peut émerger un sentiment de réussite et de réalisation de soi. Les jeunes l'expriment aussi comme un sentiment de liberté.

Lou 12 ans définit l'excellence ainsi : « *C'est quand on peut faire ce qu'on aime* ». Mais le regard de Lou nous amène alors à questionner le lien entre effort/ persévérance, plaisir et excellence ?

2. Le second levier est celui de l'état des lieux du soutien apporté aux professionnels. Education populaire, éducation spécialisée, prévention, missions locales, centres sociaux, etc... Ces acteurs sont soumis à une discontinuité des soutiens et des sujets de mobilisation, dommageables pour le secteur et pour la jeunesse des QPV. Se donner l'ambition de l'excellence semble indissociable d'une préoccupation accordée aux acteurs en lien direct avec les jeunes. La performance, la formation et la santé mentale des professionnels du champ de la jeunesse devient une condition pour conduire à fabriquer de la réussite individuelle et collective. Aujourd'hui, les auteurs cités et les professionnels questionnent le niveau de formation des professionnels, les salaires correspondants, la pertinence des horaires de travail avec les jeunes, la pérennité des équipes.

Delphine Martinot nous amène à intégrer à notre réflexion sur la dimension professionnelle, la question de la motivation : motivation des professionnels et motivation des jeunes. Elle identifie : « *Les éducateurs de tout métier, jouent un rôle crucial en offrant un soutien personnalisé aux enfants et en les aidant à développer un sentiment d'autonomie et d'efficacité dans leur apprentissage. En créant des environnements où les enfants peuvent exercer un certain contrôle sur leurs activités tout en restant guidés vers des objectifs d'apprentissage précis, les éducateurs favorisent une approche plus engageante et motivante pour le jeune* ».

Du côté de la dimension pédagogique

Les tiers lieux éducatifs par leurs méthodes, cherchent unanimement à placer les jeunes au cœur de leurs apprentissages. Ils s'attachent à développer un savoir en partant des situations, des expériences, des questionnements et des connaissances de chacune et chacun. Ils développent des méthodes participatives et des pédagogies du détour dans l'extrascolaire en encourageant la collaboration et la co-construction entre pairs, à travers le jeu par exemple, et créent des dynamiques d'apprentissage qui amèneront le jeune à se dire que c'est possible et qu'il est compétent. Dans ce cadre ludique les erreurs sont possibles et ne prennent pas la même connotation que dans un contexte scolaire.

L'offre culturelle, sportive portée par les tiers lieux éducatifs, constitue des leviers intéressants en faveur de l'émancipation des jeunes. Dans de telles démarches pédagogiques l'émancipation est perçue comme un objectif à atteindre et les représentations sont de l'ordre d'une émancipation « heureuse », « réussie » et à présent « épanouie ».

Les professionnels de ces tiers lieux culturels ou sportifs indiquent qu'ils leur paraissent essentiel d'encourager un continuum dans la pratique et une notion de parcours. Notamment pour développer des expertises artistiques ou sportives, c'est une condition qui paraît nécessaire pour conduire à l'excellence.

D'autre part, la place des écrans, les effets délétères de la sédentarité et autres effets associés sur la santé mentale enjoignent les acteurs de la communauté éducative à s'allier pour concevoir une prise en charge soutenue et continue dès le plus jeune âge.

C'est ce qu'ils identifient aussi comme une condition pour conduire à l'excellence.

Le partage des espaces sportifs scolaires, leurs ouvertures en dehors du temps scolaire, la mise en œuvre de projets hybrides et innovants permettant d'assurer une continuité paraissent essentiels. Cela implique de renforcer les collaborations, d'ouvrir l'accompagnement au mouvement sportif, aux acteurs du socio sport, et acteurs sociaux. Les dispositifs PRE et la démarche cité éducative apparaissent aux côtés des pratiques pédagogiques des professionnels comme des « amplificateurs ».

Pour finir la dimension pédagogique intègre aussi dans l'environnement de l'enfant la présence des parents et leurs compétences éducatives et affectives. Les messages explicites ou implicites transmis aux enfants, les temps d'apprentissage partagés dans la sphère familiale sont aussi un atout dans la vie pour construire une motivation et des choix menant à un âge adulte dans lequel l'excellence aurait un sens et une place.

Historique de la notion d'excellence en politique de la ville, par Jean-Marc Berthet

Intervention de Jean-Marc Berthet : Professeur associé à temps partiel (PAST), Université Versailles St-Quentin-en-Yvelines, Laboratoire professions, institutions, temporalités (PRINTEMPS).

L'intervention abordera dans un premier temps les liens historiques entre la politique de la ville et les questions éducatives. Puis, il sera évoqué la manière dont la question de l'excellence s'y est posée. Enfin, il sera discuté les conditions et possibilités actuelles et surtout les questions que cela pose pour favoriser la meilleure réussite de tous les enfants.

Les liens historiques entre politique de la ville et questions éducatives

Le rapport Dubedout aborde en janvier 1983, la thématique éducative par une sous-entrée relative à la jeunesse. Dans le chapitre 5 du rapport, intitulé « insérer les jeunes dans la ville et la société », deux parties sont présentées ; l'une consacrée à l'adaptation de l'école(sic) », l'autre à « l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ». A l'époque, la préoccupation est celle des enseignants dans les ZEP et dans les quartiers de la politique de la ville dont le constat est fait que les écoles de ces quartiers sont fuies par la majorité des enseignants. La proposition faite est de penser les conditions de « l'ouverture de l'école » aux « pratiques des familles et de leurs groupes sociaux » et qu'elle travaille donc avec leurs représentants. Cette proposition ne manque pas néanmoins de souligner tout de suite après les risques de conflits potentiels et donc le travail de préparation des enseignants et leur volonté à œuvrer sur ces quartiers. Ce sont les ZEP qui constituent le cœur de lance de la thématique éducative de la politique de la ville. Rappelons les termes du rapport Dubedout à ce sujet : « *Une mobilisation, fût-elle centrale et au détriment des règles traditionnelles de fonctionnement déconcentré de cette administration reste nécessaire auprès des services académiques, des chefs d'établissements, des enseignants. Elle devrait les encourager à agir au-delà des normes, grilles et règlements traditionnels* »

En novembre 1984, le rapport Pesce place la question éducative dans une sous-partie du chapitre 3 consacrée à « la dynamique du développement social », intitulée « assurer la liaison entre l'école et le quartier ». Il y est précisé que le rôle de l'école est déterminant dans la logique urbaine : « *l'école se dévalorisant, le quartier se dévalorise à son tour et ce facteur contribue au départ des couches de population qui en ont la possibilité et à l'appauvrissement social et culturel du site.* » Voilà pour le constat. Ensuite, un bilan rapide des ZEP est effectué qui montre l'avancée parallèle des deux politiques naissantes que sont celles de l'éducation prioritaire et celle du développement social des quartiers, terme de l'époque. 350 ZEP à l'époque alors même que la géographie prioritaire de la future politique de la ville était à peine en train de se mettre en place dans son extension après les 23 premiers DSQ des années 1982, 1983. Les pages suivantes évoquent la question de la définition propre à l'institution d'un poste de coordinateur de ZEP qui n'existe pas encore à cette période et pose les questions de son portage et de son ingénierie. Mais les liens stricts entre DSQ et ZEP ne sont pas évoqués. On constate que des deux côtés, les thématiques croisées n'ont pas vraiment été abordées : les ZEP prenant peu en compte la dynamique des DSQ, les DSQ n'ayant qu'un faible volet éducatif.

Mais surtout, le rapport Pesce est sans doute le premier qui, au sein de l'histoire de la politique de la ville pose la question d'une « politique éducative locale concertée. » Ce n'était pas nouveau dans le champ éducatif puisqu'à Saint Fons, dès la fin des années 1970 on parle « d'espace éducatif local concerté et global ». Sont ici interpellés tant les services municipaux dont on souligne le manque de compétence (le statut de la fonction publique territoriale arrivera quelques mois plus tard) mais aussi les services de l'Etat dont on attend du Préfet qu'il participe à l'animation de cet espace éducatif concerté, au détriment de l'Education Nationale.

En 1990, dans le cadre de la relance des ZEP, la circulaire de février 1990 insiste sur l'articulation de celles-ci avec les DSQ en tentant de faire coïncider au maximum les politiques de DSQ et de ZEP et évoque sa volonté d'assurer la réussite de tous les élèves. Il était ainsi prévu que tous les quartiers en DSQ soient en ZEP en 1993, ce qui ne sera jamais réalisé pour les quartiers DSQ.

Le rapport Delarue, paru en juillet 1991 revient sur la question scolaire et non pas éducative dans son cinquième chapitre intitulé « cultiver la ressemblance, cultiver la différence » pour la mettre sérieusement à mal. La critique principale repose sur la fermeture de l'école sur soi. Il est fait mention de la flambée associative dans les quartiers du développement social urbain autour de « l'aide aux devoirs » qu'on appellera plus tard l'accompagnement à la scolarité. Il est surtout critiqué l'impossibilité structurelle de l'Education Nationale à organiser des coopérations avec son environnement : « *la circonstance qu'un recteur tope là avec le Préfet sur des objectifs de développement social urbain peut n'avoir rigoureusement aucune incidence sur la vie des établissements.* » Dans une nouvelle circulaire relative aux ZEP en 1994, l'articulation entre les ZEP et les contrats de ville naissants sera à nouveau mentionnée.

La fin des années 90 voit la naissance des Contrats Educatifs Locaux et des Contrats Temps libre portés respectivement par l'Etat et les CAF, c'est le début de la lente montée en puissance des Projets éducatifs locaux qui seront largement portés par la politique de la ville et inscrits dans la loi en 2013 : ce sont les fameux PEDT qui existent toujours aujourd'hui et tous les débats relatifs aux tranches d'âge 3 - 11 ans, 0 -11 ans, 0-25 ans etc.

Mais dès ces années-là, se joue une tension entre universalisme (le pour tous qui est la trame historique de l'éducation populaire) et le spécifique (territoire à besoin particulier -ZEP- et politique de la ville).

La réussite éducative comme dispositif et comme concept

Quand arrive le programme de réussite éducative en 2005, dans le cadre du plan de cohésion sociale porté par Jean-Louis Borloo, on change de logique, alors qu'historiquement dans la politique de la ville on pensait le territoire comme ressource (c'était les ZEP et les Contrats de ville), on se met à glisser sur la spécialisation non pas de territoires mais de publics et on sélectionne des publics qui ont plus de besoins que d'autres et on amène la notion de parcours. C'est la naissance des métiers de référents de parcours.

Il reste difficile de définir ces termes de réussite éducative ou scolaire, l'un englobe l'autre, c'est-à-dire qu'on estime que la réussite éducative est plus large que la seule réussite scolaire mais je ne suis pas sûr que dans le cadre du dispositif de réussite éducative, on soit toujours au clair sur ce que l'on entend

par réussite éducative et du type de réussite dont on parle alors. La réussite scolaire est finalement plus simple à définir, c'est le système éducatif qui la fabrique au sens où il la certifie par la délivrance de diplômes mais c'est une co-production à au moins 3 acteurs : les parents, les enseignants, les enfants. Sans forcément entrer dans la recherche des définitions, je voudrais juste indiquer dans quel mouvement se situe ce discours sur la réussite à partir de 2005 (avec en 2012 la nomination d'une ministre de la réussite éducative).

De l'usage du mot « réussite »

Le terme même de réussite, est l'inverse de l'échec (scolaire en l'occurrence), et cela correspond bien à une tendance des politiques publiques née dans les années 2000 où l'on passe de lutter contre quelque chose perçue de manière négative (l'échec) à promouvoir quelque chose de plus positif : la réussite. Donc on est là dans un déplacement du sens de l'action.

On retrouverait la même chose du côté des questions d'intégration. On est passé de « l'intégration » à la « lutte contre les discriminations », puis aux politiques de « promotion de la diversité », ou encore comment on passe de l'exclusion dans les années 1990 à l'inclusion aujourd'hui, en passant par la cohésion sociale. On a fait une loi de lutte contre les exclusions en 1998 et en 2005 un plan de cohésion sociale... Contre l'exclusion, puis pour la cohésion justement pour éviter l'exclusion. L'idée est toujours la même : à lutter contre, on risque de produire ce contre quoi on lutte... Après les émeutes de 2005, on crée une agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances : c'est la montée des discours de la réussite, de l'excellence, de l'égalité des chances, je vais préciser les trois et c'est très daté, ça se déploie post émeutes 2005 même si le discours de l'excellence monte, lui, dès la fin des années 1990 via l'éducation prioritaire.

Donc ce terme de réussite (on pourrait évoquer les réseaux de réussite scolaire ou ambition réussite de l'Education Prioritaire à partir de 2006 puis on reviendra aux REP en 2014) est emblématique de la façon dont les politiques publiques opèrent un travail de re-sémantisation de leurs objets. Fondamentalement, on parle bien de la même chose, mais on ne le dit pas de la même manière. C'est comme si on prenait acte que désigner ce contre quoi on lutte pouvait participer de sa venue, on préfère lutter pour dans un discours performatif - le dire cela va le faire - voire incantatoire. De la même façon, on pourrait y associer tous les discours relatifs à la notion d'école inclusive, puisque l'école exclue, alors parlons d'école inclusive.

Des réussites paradoxales

On se met à parler de réussite scolaire et de réussite possible de la scolarité pour les classes populaires lorsque l'on sort un peu des théories de Bourdieu qui ont longtemps servi de paradigme explicatif. Pour aller vite, la réussite n'est pas un don « naturel », elle est bien une construction sociale et, en tant que telle, socialement distribuée et donc n'est que le fruit de la reproduction sociale. Ces théories, sans perdre de leur intérêt quant à la reproduction sociale et à ses mécanismes voire aux conditions de domination qui la permettent, posaient du point de vue de l'action une espèce de fatalisme : que faire si l'école ne fait que reproduire les inégalités sociales ?

Il a fallu que certains, en particulier Bernard Lahire mais aussi les travaux du CRESAS, s'intéressent aux réussites des élèves des milieux populaires pour ouvrir un nouvel espace des possibles à l'action puisqu'il obligeait à changer le regard, à ouvrir l'espoir et donner des points d'avenir. Lahire parlait à ce propos de schizophrènes heureux pour rendre compte de ces élèves issus des classes populaires qui réussissaient, pour montrer comment, tendus entre deux mondes aux codes sociaux et culturels différents, ils arrivaient à les dépasser et à ne pas céder à la schizophrénie. Il n'en faisait nullement d'ailleurs une explication psychologisante qui rendrait compte des mérites individuels des élèves.

Donc le chemin est long pour penser que les enfants des classes populaires et /ou issus de l'immigration pourraient réussir à l'école et plus largement pourraient réussir dans la vie, d'où l'idée de réussite éducative plus large que la seule réussite scolaire, et donc l'idée aussi de réussite dans le sport, la culture, etc.

Les cités éducatives : le label d'excellence

Et aujourd'hui, les cités éducatives poursuivent cette histoire longue avec l'idée sur un territoire donné en direction des 0-25 ans de proposer la construction de « *territoires à Haute Qualité Educative* », ce que défendait Vincent Lena lorsqu'il faisait le tour de France en 2019 pour défendre les cités éducatives. On parle aussi de label d'excellence mais c'est bien le label qui est d'excellence, on ne sait pas vraiment si les cités visent l'excellence et l'excellence de qui et de quoi d'ailleurs ? Du territoire, des enfants, des actions des professionnels, des pédagogies ?

Un label c'est au moins 4 choses :

1. Un mode opératoire qui induit des stratégies de distinction dans un champ concurrentiel
2. Une souplesse du mode opératoire : les choses ne sont pas vraiment définies à l'avance il y a de la marge de manœuvre possible
3. Ce n'est pas la stabilisation d'un standard mais la création d'une différence pour un petit nombre vers laquelle on doit tendre : c'est pourquoi la réussite éducative et les REP ont craint que les cités éducatives n'entraînent sa disparition en se disant il n'y a pas des cités éducatives pour tout le monde
4. Fondamentalement, une transformation des modes de faire de l'Etat dans la conduite des programmes, un Etat qui oriente de manière soft (trois grands objectifs de départ largement adaptables localement) : j'en veux pour preuve l'insistance sur l'ingénierie (30% du budget total) 70% pour les actions : on voit bien que l'enjeu est le renforcement des liens partenariaux locaux et des coopérations, l'animation territoriale, etc.

Et l'excellence là-dedans : et bien c'est à vous de vous en emparer ! Comment faire ? C'est la question, c'est là qu'il nous faut faire un détour par l'éducation prioritaire.

La question de l'excellence se pose dans les années 2000 via l'éducation prioritaire. Avant cela, il faut rappeler rapidement les trois âges de l'éducation prioritaire car l'excellence s'y pose dans l'âge 3.

Donner plus à ceux qui ont moins, tel est le principe de discrimination positive territoriale qu'amène l'éducation prioritaire. Avec quelques points forts qui vont fluctuer dans son histoire : un territoire

rattaché à un collège, une logique partenariale mais pas forcément une logique participative au début même si cela va amener la place des parents et tous les débats relatifs à la relation école-famille. Mais on l'a vu tout à l'heure, la grande affaire des ZEP est la relation école-quartier. En 1990, on assiste à une relance des ZEP qui s'étaient un peu perdues puis en 1999, la création des REP et dans la suite, une sous-catégorie « encore plus prioritaire » a été créée avec les réseaux ambition réussite (RAR), devenus en 2011 programme « école, collège et lycée pour l'ambition, l'innovation et la réussite » (ECLAIR), et nommée REP + aujourd'hui. Car en 2014, nous avons assisté à une réforme de la d'éducation prioritaire en REP et REP+ à partir de 4 paramètres pour la définition des réseaux :

- Taux de CSP défavorisées,
- Taux de boursiers et boursières,
- Taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible,
- Taux d'élèves en retard à l'entrée en 6e

Cela a permis de rapprocher les REP des Quartiers en Politique de la Ville alors même qu'au début par exemple, avant été créées des ZEP dans la Nièvre, le département de François Mitterrand ! Nièvre qui n'était pas dans la politique de la ville, à l'époque !

La principale avancée de la dernière réforme de l'éducation prioritaire est bien, me semble-t-il, le temps supplémentaire donné aux enseignants. Pour les enseignants : 18 demi-journées sur l'année au premier degré et 1h 30 donnés aux enseignants au collège par semaine.

En synthèse et en reprenant les travaux de Rochex et Frandji, on peut constater trois âges de l'éducation prioritaire :

- Les Années 1980 : âge de la compensation, donner plus à ceux qui ont moins en visant des publics, des territoires et des établissements et l'idée que l'Éducation Prioritaire est un laboratoire du changement social en éducation
- Les Années 90 : politique de lutte contre les exclusions et au nom de l'équité et de l'idée d'un socle commun de compétences, c'est la loi Fillon en France en 2005
- Les années 2010 : où l'on est plus dans une optique individualiste avec la réussite éducative, les internats d'excellence, les cordées de la réussite, la montée du discours de l'égalité des chances. Les Chartes Zep grandes écoles datent de 2005 avec l'ouverture sociale des grandes écoles à quelques-uns avec aussi les conventions ZEP sciences PO, etc.

Derrière vont arriver les cordées de la réussite et les internats d'excellence en 2008. Cet âge 3, c'est la sortie de la logique de territoire comme ressource et c'est le ciblage des individus que l'on cible de deux manières : ceux en difficultés (c'est le dispositif de réussite éducative) et ceux qui sont en réussite, ce sont les internats d'excellence par exemple avec une limite évidente ; il n'y en aura pas pour tout le monde, l'individualisation du ciblage loupe par définition certains publics.

Avec Blanquer, on a assisté d'une certaine façon à un retour à une politique compensatoire avec le dédoublement GS/CP/CE1 dans l'éducation prioritaire. En 2020, la secrétaire d'Etat Elimas lance des contrats locaux d'accompagnement signés entre les établissements et les rectorats mais force est de constater que l'avenir de l'Éducation prioritaire reste incertain.

Les définitions de l'excellence

Quand on est dans l'excellence, on tutoie la perfection. L'excellence est un degré éminent de perfection nous dit le Robert), degré de perfection nous dit aussi le Larousse et de suite, cela donne la position dans une hiérarchie ! En haut de celle-ci.

Philippe Bongrand montre comment l'excellence est affaire d'éducation prioritaire plutôt que de politique de la ville à la fin des années 1990 et tout au long des années 2000. Il montre aussi que dans ces années-là, trois conceptions de l'excellence se déploient.

1. Développer des filières scolaires élitistes avec des pôles d'excellence dans une logique performative : dire l'excellence la produirait, l'enjeu est celui de l'attractivité du territoire et donc de l'image des établissements scolaires en particulier les collèges.
2. S'adresser à l'élite des élèves des quartier et développer des classes d'excellence avec des groupes de niveau orientés vers les grandes écoles ; l'enjeu ici est de sortir les meilleurs, ce seront les internats d'excellence et les cordées de la réussite par exemple.
3. Améliorer des résultats scolaires avec l'importance donnée aux apprentissages (pourquoi les enfants feraient-ils des activités éducatives sur temps scolaire alors qu'à Henri IV ils ne font que des maths et du français ; l'enjeu là est l'entrée dans les apprentissages pour l'ensemble des jeunes.

Et l'on retrouve un très vieux débat propre à la politique de la ville : l'excellence pour tous ou pour quelques-uns ? Mais de quelle excellence parle-t-on ?

Les débats relatifs à l'égalité des chances

Derrière tout cela il y a sans doute un autre débat plus large de philosophie politique mais ce qui importe, c'est le débat entre égalité des places et/ou égalité des chances (pensons à l'ACSE en 2006 : le discours post-émeutes) qu'a synthétisé François Dubet. Derrière se pose une véritable question que l'on ne traitera pas forcément ici mais qu'il faut avoir en tête : en quoi des dynamiques partenariales traitent-elles de la question des inégalités et permettent-elles d'atténuer ces mêmes inégalités ? Dubet, donc, distingue deux modèles de construction de l'égalité : un historique qui serait le modèle de l'égalité des places, un autre plus récent, plus libéral, qui serait celui de l'égalité des chances. Dans l'égalité des places, on cherche à resserrer la structure des positions sociales. L'objectif n'est pas de promettre que les écoliers fils d'ouvriers deviendront des cadres mais bien de garantir que l'écart des conditions de vie entre ouvriers et cadres ne s'agrandira pas. L'égalité des chances renvoie à un principe méritocratique où il s'agit de permettre à tous d'offrir la meilleure occupation possible des places sociales. Dans ce modèle, on postule que les enfants d'ouvriers ont les mêmes chances que les enfants de cadres de devenir cadre, sans que l'écart de position entre cadre et ouvrier ne s'estompe. D'une certaine façon, l'école de la IIIème République n'a jamais été dans l'égalité des chances puisque, historiquement, elle avait développé des filières de sélection qui ne faisaient que reprendre celles de la structure sociale, rares étaient les enfants de pauvres qui allaient au lycée. Ce modèle pouvait fonctionner tant que la société garantissait une place à chacun en son sein. Entre temps, la massification est passée par là, et surtout le lien entre qualification et emploi s'est distendu produisant

à la fois une croyance encore plus forte dans les vertus du diplôme et donc de la réussite scolaire et en même temps une amertume quant aux effets de ces diplômes.

C'est là qu'arrive l'égalité des chances qui prend une autre tournure et postule finalement que tous les élèves du fait de leur mérite peuvent être socialement distribués dans la société en fonction de ces mêmes mérites. Donc on tend à oublier la question des inégalités sociales au profit d'une école purement méritocratique. On tend à homogénéiser les offres scolaires et à amener vers une poursuite plus longue des études. Pour lutter contre les inégalités, on tend à mettre en place des politiques compensatrices (Zep, tutorat, etc...) et on multiplie les dispositifs pour favoriser la réussite (dont les filières ZEP à Sciences Po sont le modèle emblématique). La limite de ce modèle tient au développement des phénomènes de concurrence cruels et au développement d'un marché scolaire avec ses filières spécifiques, systèmes d'aides privées, etc...

L'égalité des places est rigide et conservatrice car elle enferme les individus avec leurs semblables et les assigne à une place sociale, l'égalité des chances est souple et cruelle car elle oblige les individus souvent les plus fragiles à s'arracher à leurs proches et à leur position sociale.

Pour Dubet, la réponse passe par une réhabilitation de l'égalité des places en particulier car pour lui le modèle de l'égalité des chances est un modèle de darwinisme social, de concurrence exacerbée et donc dévastateur pour les individus les plus fragilisés. Pour lui, se jouent des questions de redistribution et en fait, dans le modèle de l'égalité des chances dominant, les plus méritants sont les plus socialement favorisés et sont donc ceux qui bénéficient encore plus du système car ils l'utilisent plus longtemps.

Derrière cette question de la réussite scolaire, ce sont bien des questions relatives aux inégalités dans la société qui se jouent et la manière dont on peut lutter contre ces inégalités. La réussite scolaire n'est peut-être que l'envers d'un modèle de société qui survalorise le diplôme comme gage d'insertion dans la société, qui produit une espèce de tyrannie du diplôme d'autant plus dévastatrice que ceux qui en sont démunis en subissent d'autant plus les conséquences sur le marché de l'emploi. Pour le dire autrement, peut-être que le discours de la réussite pour tous n'est qu'un monstre à deux têtes qui postule : réussite d'un côté et produit de l'autre côté justement ce contre quoi il lutte : le renforcement des inégalités scolaires. Plus on valorise la réussite scolaire, plus on valorise le diplôme qui la certifie, plus on développe la concurrence pour l'accès au bon diplôme qui va garantir l'insertion future et donc plus on renforce les inégalités scolaires par volonté de se démarquer de la masse... Trop d'école tuerait l'école, et c'est à ce point que la notion d'éducation et de réussite redevient centrale, dépassant la seule réussite scolaire. D'autres lieux éducatifs existent où l'on peut apprendre d'autres choses. Ce serait une manière de diminuer le rôle de l'école pour assurer une place dans la société, en mettant en place d'autres systèmes de formation, professionnelle notamment.

Les conditions de possibilités actuelles de l'excellence dans les quartiers politique de la ville : deux exemples d'actualité.

Vincent Lena par exemple dans son dernier rapport, « Les femmes, les enfants, et les jeunes d'abord !
« Dans le cadre d'une mission réussite républicaine n'évoque quasiment pas le terme excellence mais propose 10 programmes booster proposés au débat du prochain Comité Interministériel des villes de mai prochain.

Je cite « leur déclenchement (de ces programmes booster » lors d'un prochain Comité interministériel des villes (CIV) serait un signal fort pour appeler les acteurs à inventer une politique nouvelle de «

Réussite républicaine », qui ferait des QPV les avant-postes d'une nouvelle ambition pour l'émancipation individuelle et le vivre-ensemble.

Deuxième exemple : la récente déclaration de Mme Méadel, ministre à la ville, lors du renouvellement de la labellisation des cités éducatives annoncée le 21 mars : « *Les Cités éducatives sont l'incarnation de la promesse républicaine d'un soutien offert à la jeunesse pour son émancipation en mettant l'enfant et le jeune, de 0 à 25 ans, au cœur de la ville. Ce renouvellement ouvre une nouvelle période pour les Cités éducatives : je souhaite qu'elles se fixent pour priorité le bien-être de l'enfant et de l'adolescent, dans toutes ses dimensions. Parce qu'un enfant qui est bien dans sa peau est un enfant qui grandit et qui apprend mieux* ».

Deux remarques à ce propos :

1. D'abord, comme souvent dans l'histoire de la politique de la ville, la ligne stratégique suivie est floue. Que vise-t-on exactement : l'émancipation, et on tire du côté de l'éducation populaire et de la citoyenneté et du vivre ensemble ou le bien être ? Et on tire du côté de la société des individus. Alors l'émancipation, l'épanouissement ou les deux ensemble ?
2. Ensuite, on est sur des hypothèses fortes systématiquement :
 - a. L'école va résoudre les problèmes de la société (une ministre a proposé il y a peu des cours de cuisine à l'école afin de contrer les effets de l'inflation)
 - b. Le partenariat entre parent et école va jouer sur la réussite des enfants
 - c. Faire des activités extra-scolaires va jouer sur la réussite des enfants
 - d. Le bien-être des enfants va jouer sur la réussite scolaire, etc.

Que vise-t-on alors dans la politique de la ville sur les questions éducatives aujourd'hui ?

C'est quoi la stratégie pour le territoire ? La lutte contre les inégalités ? La recherche de mixité ? On vise quels publics ? Les meilleurs, les plus en difficultés, le pour tous ? Sur quels temps ? Scolaire, périscolaire ou extra-scolaire ? Avec qui ? Et comment tout cela s'articule-t-il sur un territoire ? Est-on sûr que les enfants sont bien dans les offres qui leur correspondent ?

Je voudrais conclure en disant qu'il nous faut approfondir des paradoxes.

1. On est dans un premier paradoxe permanent qu'il nous faut approfondir, que Philippe Meirieu pour l'école explique très bien, entre la recherche de commun d'un côté et la prise en compte des singularités des enfants de l'autre côté.
2. Un deuxième paradoxe entre des promesses républicaines pour certains mais une fantastique marchandisation de l'école pour d'autres. (J'en veux pour preuve la montée du privé payant dans l'enseignement supérieur, ou encore le développement du soutien scolaire ou du coaching scolaire payant, plus de deux milliards d'euros à l'année soit exactement le budget de l'éducation prioritaire).
3. Un troisième paradoxe entre individus et territoire : tous les individus d'un territoire particulier ou certains individus particuliers de ce territoire particulier.

4. Un quatrième paradoxe évoqué par Annie Lasne ce matin entre l'excellence pour tous et le fait que par définition, ce n'est pas accessible pour tous.
5. Un cinquième paradoxe évoqué par Marie-Pascale Guyon : l'excellence qui tire vers l'expertise sportive ou culturelle qui implique une pratique sur plusieurs années et non pas un one shot ou un trimestre.

Je pense qu'un des enjeux de cette journée, c'est aussi d'approfondir ces paradoxes !

Synthèse des ateliers en 10 idées directrices

Jean-Marc Berthet propose 10 idées directrices à l'issue des ateliers croisant les enjeux des PRE avec les enjeux des cités éducatives

1. L'excellence se définit par « persister à s'élever ». Augmenter le niveau d'ambition dans les cités éducatives » tel qu'il est indiqué par l'objectif national « ouvrir le champ des possibles ».
2. La réussite doit être individuelle ET collective, selon les valeurs de l'éducation populaire.
3. Il y a un enjeu de concurrence des territoires : tension entre « universel » et « spécifique ».
4. La jeunesse est une priorité : le problème de l'accès à l'emploi des jeunes reste central en France, il y a la nécessité de travailler la relation aux entreprises, au monde de l'emploi. Les chiffres qui concernent le décrochage scolaire ont baissé depuis quelques années mais il manque une articulation Cité éducative/volet emploi devant l'échec de l'accès à l'emploi pour les jeunes.
5. Les PRE sont des révélateurs des besoins sociaux et sanitaires sur les territoires depuis des années (besoin en ortho, CMPP, délais d'attente, manque de pros de santé...). Les PRE ont une fonction d'interpellation. Il faut poursuivre l'interpellation du droit commun. Les PRE ont une fonction importante historique dans la politique de la ville.
6. Comment informe-t-on les parents de la Cité Educative ? quelle est leur place dans la Cité Educative ? Comment les accompagner dans une montée en compétence dans la prise de parole en public notamment ?
7. Le pilotage/financier : la période pré-électorale va renforcer les relations de pouvoir dans la troïka, chacun a ses visées stratégiques. Les associations ont un enjeu de réussir une équation économique complexe.
8. La question du secret professionnel, liée aux différentes identités professionnelles est continuellement en jeu dans les dispositifs.
9. Le lien aux enseignants est freiné par les écarts de temporalités institutionnelles : un problème de fond qui ne peut se régler par le seul volontarisme des enseignants. Il y a nécessité encore de les convaincre de l'intérêt des Cités Educatives et de leur donner les moyens de s'y impliquer.
10. « La ville à hauteur d'enfant » : sujet montant depuis dix ans. Après s'être posé des questions sur les temps de l'enfant, à présent quels sont les espaces de l'enfant ? Les Cités Educatives et les PRE viennent alimenter les politiques éducatives locales et soutenir cette réflexion.