

Les
Textes
de Profession Banlieue

L'ÉDU-
CATION
L'ÉDUCATION
PRIORITAIRE
DES ORIGINES
À L'EXPÉRIMENTATION
ÉLIMAS
JEAN-YVES ROCHEX, PROFESSEUR
ÉMÉRITE DE SCIENCES DE
L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ PARIS 8
TAIRE

PROFESSION
BANLIEUE

SOMMAIRE

1. (P.4)

AUX ORIGINES...

- Plusieurs décennies d'éducation prioritaire
- L'évolution en chiffres
- Quels éléments de bilan ?

2. (P.4)

LES TROIS ÂGES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

- #1 – entre compensation et transformation
- #2 – une politique de la lutte contre l'exclusion
- #3 – l'optique individualisante

3. (P.6)

REPÈRES ET ÉLÉMENTS DE DÉBAT POUR PENSER L'ÉDUCATION PRIORITAIRE AUJOURD'HUI

- Des questions cruciales restent en suspens
- Refondation de 2014 : aurait pu mieux faire
- Quand l'approche du ministre Blanquer s'affranchit de la sociologie critique
- Le rapport Azéma-Mathiot « mission territoires et réussite »
- Que penser de l'expérimentation Elimas ?

BIBLIOGRAPHIE (P.9)

À partir de l'intervention de Jean-Yves Rochex,
professeur émérite de Sciences de l'Éducation à l'Université Paris 8,
le 21 janvier 2021 (contenu actualisé en décembre 2021)

INTRODUCTION

À l'automne 2020, la secrétaire d'État, auprès du ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, chargée de l'éducation prioritaire, Nathalie Élimas annonçait qu'une expérimentation visant à réformer l'éducation prioritaire serait lancée en septembre 2021 dans les académies d'Aix-Marseille, Lille et Nantes. Les dispositifs, programmes et mesures ont été nombreux en 40 ans de politiques publiques. Pour autant, en se donnant pour objectif de « mieux répondre à la diversité des territoires et des publics », cette expérimentation marque une rupture. Profession Banlieue a fait appel à Jean-Yves Rochex pour la remettre en perspective et nourrir la réflexion des acteur•rice•s de la politique de la ville sur ce sujet crucial.



Dans ce document les liens soulignés sont actifs.

1. AUX ORIGINES...

Plusieurs décennies d'éducation prioritaire

La notion émerge avec des approches publiques telles que les politiques compensatoires de « lutte contre la pauvreté », mises en œuvre aux États-Unis dans les années 1960.

Puis les *Educational Priority Areas*, démarche anglo-saxonne basée sur la discrimination positive, sont créées au Royaume-Uni dans les années 1970.

Et surtout, c'est dans les années 1980 que les premières expériences de zones d'éducation prioritaires (ZEP) sont menées dans l'Hexagone, tout comme en Belgique. La [circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981](#) relative à la création des ZEP fixe l'objectif de « *contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé* », et cela en « *subordonn[ant] l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire* ».

L'évolution en chiffres

Fin 2021, on dénombrait plus de 1000 réseaux éducation prioritaires (REP) alors que l'on comptait 390 ZEP en 1984-1985.

En 40 ans, la proportion d'écolier·e·s et collégien·ne·s concerné·e·s est passée de moins de 10 % à plus de 20 %.

En 2005, 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.

Quels éléments de bilan ?

Mais après 40 ans, le constat de la situation dans les écoles et établissements de l'éducation prioritaire est décevant et des questions cruciales restent en suspens. Comme le démontre le rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire de 2016 ([CNESCO 2016](#)), qui a mobilisé 22 équipes de chercheur·se·s français·e·s et étranger·e·s, les politiques d'éducation prioritaire n'ont pas permis de réduire les inégalités sociales et territoriales, ni même d'éviter qu'elles s'accroissent depuis le début du XXI^{ème} siècle.

Pour autant, faut-il crier haro sur cette démarche et considérer que ce constat lui est imputable ? Pour plusieurs raisons, la réponse est négative.

Non seulement les inégalités et ségrégations scolaires et socio-territoriales sont liées par des relations complexes, mais durant ces 40 années, l'éducation prioritaire n'a pas été une démarche continue. Le soutien politique et administratif, les modalités de pilotage et les financements se sont avérés instables et inégaux selon les périodes.

De plus, en France, comme en Europe, trois modèles d'éducation prioritaire relevant d'approches politiques et de principes de justice différents se sont succédés et entremêlés.

2. LES TROIS ÂGES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE

#1

Entre compensation et transformation

Les politiques d'éducation prioritaire naissent lorsque le modèle de l'État social commence à être en crise. Elles sont mises en place face à un constat : s'il est nécessaire, le collège unique c'est-à-dire le même enseignement donné à tous les élèves jusqu'en 3^{ème} – ne suffit pas pour démocratiser l'accès aux apprentissages et à la culture scolaires.

Le premier âge de l'éducation prioritaire fait alors appel à trois modes de ciblage : catégories de populations (milieux populaires, minorités ethniques ou linguistiques), territoires et établissements. Elle repose sur un principe de compensation (parfois résumé par le slogan « donner plus à ceux qui ont moins ») qui est rapidement critiqué, car trop limitatif.

Compenser les inégalités ou combattre leurs causes ?

Des sociologues (Pierre Bourdieu, Viviane Isambert-Jamati et Basil Bernstein) craignent ainsi qu'en exportant l'ensemble des causes de production des inégalités scolaires (ou de l'échec scolaire) à l'extérieur du système éducatif, sur les seules conditions de vie des élèves et de leur famille, l'approche compensatrice dispense de se demander en quoi ce système, avec ses modes de fonctionnement, de définition et de transmission de la culture scolaire, contribue à la production des inégalités sociales. Une telle politique vise davantage à corriger ces inégalités qu'à transformer le mode de fonctionnement du système éducatif.

Pourquoi ne pas concilier les deux objectifs ?

À l'époque, il apparaît pertinent, pour lutter contre l'inégalité sociale, de démocratiser le système éducatif en combinant une approche compensatoire – renforcement sélectif de l'action dans les territoires défavorisés – avec une transformation de l'ensemble du système.

L'idée est celle d'une propagation : tirer profit des initiatives réussies face aux difficultés extrêmes rencontrées par certain-e-s afin d'éradiquer, pour tou-te-s, les causes de production des inégalités. L'éducation prioritaire est alors perçue comme pouvant devenir un « laboratoire du changement social en éducation ».

#2 Une politique de la lutte contre l'exclusion

Au nom de l'équité

Au tournant des années 1990, les objectifs de lutte contre les inégalités tendent à s'effacer derrière d'autres préoccupations. La notion d'équité est de plus en plus mise en avant dans les rhétoriques de l'action publique. Il s'agit de viser ce qui serait l'égalité réelle au-delà de l'égalité formelle de traitement, mais cet objectif est souvent restreint à l'idée que tou-te-s obtiennent une sorte de minimum de ressources (économiques, culturelles...) jugé indispensable pour tou-te-s.

Faire acquérir en priorité des compétences jugées « clés »

En France comme dans toute l'Europe, les politiques publiques en éducation se focalisent ainsi sur l'acquisition par tou-te-s d'un socle minimum de savoirs et de compétences jugés fondamentaux.

La maîtrise de ces compétences clés par les publics en difficulté est considérée comme un gage de cohésion sociale. La Commission européenne promeut ses *key competencies*, et la notion est reprise en France avec le « socle commun de compétences » (loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école – loi Fillon – du 23 avril 2005).

Parallèlement, se multiplient les dispositifs et les programmes visant à lutter contre toute une série de phénomènes (violence, décrochage, absentéisme...) liés à l'expérience de l'échec et de l'inégalité scolaires. Ces phénomènes sont le plus souvent considérés comme appelant un traitement en soi, coupé de toute logique de prévention visant à agir sur les processus sociaux et scolaires qui leur donnent forme et contenu. On peut donc penser que l'enjeu est moins de démocratiser l'école que de la pacifier.

#3

L'optique individualisante

Des méta-catégories à repérer dans la population

Privilégier la lutte contre l'exclusion et les phénomènes de décrochage ou de violences en milieu scolaire – mais aussi contre la délinquance dans le domaine de l'action sociale – conduit souvent à construire et utiliser des « méta-catégories » d'individus et de populations. Et progressivement, ce sont des logiques épidémiologiques qui sont mises en œuvre pour *repérer* ou *dépister* des groupes ou des élèves dits « à risque » (de décrochage, de délinquance, etc.). Quant aux territoires, ils sont vus comme des problèmes plus que comme des ressources.

Miser sur les individus plutôt que transformer le système

D'où une troisième période marquée par le recul de l'approche sociologique et systémique au profit d'une autre, qui conjugue une psychologie individualiste avec la théorie du capital humain développée par l'économiste américain Gary Becker.

L'objectif de mobiliser les réserves d'aptitudes et de pacification sociale prend alors durablement le pas sur celui de démocratiser et de transformer le système éducatif.

Approches ultra-ciblées et « naturalisme »

C'est non seulement en France, mais aussi à l'échelle européenne que les programmes et dispositifs se multiplient et se fragmentent, visant des catégories de populations très éclectiques : enfants de réfugiés, enfants malades, enfants présentant des troubles de l'apprentissage et/ou du développement...

Dans le même ordre d'idée, des programmes s'adressent aux élèves intellectuellement précoces, donc à une catégorie qui, contrairement à celle des « élèves à risque », est distinguée parce qu'avantagée. Défini par ce qui serait sa *nature*, l'élève est censé aller jusqu'au bout de son potentiel individuel. En France, cette approche se concrétise avec le dispositif des internats d'excellence, où les enfants des classes populaires sont « extradés » de leur milieu pour leur permettre de réussir, ou encore avec les programmes se proposant d'œuvrer à « l'ouverture sociale » du recrutement des grandes écoles.

Plus de question sociale donc, plus d'objectifs de mixité sociale et de démocratisation, tout serait affaire de fluidité et de modernisation, de facilitation des initiatives et des entreprises individuelles. L'idéologie de « l'égalité des chances », de mobilité sociale et géographique, conçue comme affaire individuelle, s'affirme de plus en plus à l'encontre de celle de transformation et de démocratisation scolaires et sociales.

3. REPÈRES ET ÉLÉMENTS DE DÉBAT POUR PENSER L'ÉDUCATION PRIORITAIRE AUJOURD'HUI

Des questions cruciales restent en suspens

Qui sait vraiment ce qui se passe ?

Malgré les fortes incitations aux transformations curriculaires et pédagogiques, la politique d'éducation prioritaire souffre d'un déficit majeur de connaissances, de pilotage et de régulation. On sait en fait peu de choses sur ce qui se passe réellement en classe, sur la façon dont les enseignant-e-s et le personnel éducatif font face aux situations qu'ils rencontrent en éducation prioritaire, sur la manière dont cette politique est pilotée et accompagnée sur les « terrains ». Les modalités de mise en œuvre sont insuffisamment connues et peu outillées au regard de ce qui se pratique habituellement dans l'Éducation nationale.

Les élèves et leurs parents comprennent-ils ce qui est censé être appris (et pourquoi) ?

Pourtant, la logique d'innovation pédagogique, largement promue lors de la création de l'éducation prioritaire, est loin de conduire nécessairement à la réduction des inégalités scolaires. Les travaux menés durant ces dernières décennies ont montré qu'elle pouvait au contraire, comme la pédagogie dite traditionnelle dont elle cherche à se démarquer, conduire à entériner ou renforcer le caractère implicite des attendus scolaires. Ce phénomène de la « pédagogie invisible » (cf. Pierre Bourdieu et Basil Bernstein) a été décrit par Anne Armand et Béatrice Gille, inspectrices générales. Dans un [rapport](#) publié en 2006, elles écrivent : « *Au collège comme à l'école primaire, les élèves de l'éducation prioritaire souffrent plus que tout autre de la pédagogie "invisible", c'est-à-dire de cette manière de faire classe sans préciser quels sont les objectifs poursuivis dans la leçon, quels sont les savoirs et savoir-faire que l'élève doit maîtriser à la fin de la séance (...). Cette pédagogie invisible peut créer le désarroi chez les élèves et l'incompréhension de leur famille [...] La représentation que les maîtres se font des possibilités des élèves les conduit fréquemment à abaisser leur niveau d'exigence* ».

Des zones de mal-éducation ?

Poursuivant ces travaux, Anne Armand estimait même, dans un [nouvel article](#) publié en 2011, que « *Les ZEP souffrent de ce qu'on peut considérer comme un déficit d'enseignement.* »

Innover, mais encore ?

Autre paradoxe : alors que les ciblés du « premier âge » et de la « refondation » (voir ci-après) obéissaient à des critères sociologiques, l'orientation et la régulation des projets mis en œuvre ont oublié les enseignements de la sociologie critique (cf. Basil Bernstein et Viviane Isambert-Jamati). La tendance est plutôt à innover tous azimuts. Or innovation ne rime pas systématiquement avec démocratisation, notamment quand elle se conjugue, comme c'est souvent le cas, avec une réduction des exigences à l'égard des élèves les plus éloignés de la culture scolaire, laquelle s'opère fréquemment à l'insu des enseignant-e-s.

Refondation de 2014 : aurait pu mieux faire

L'intention était plutôt bonne...

En 2014, le Gouvernement adresse aux recteur-riche-s d'académie une [circulaire](#) pour une « refondation de l'éducation prioritaire au service de l'égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire ».

On assiste alors au retour de l'optique compensatrice-transformatrice, ainsi qu'à une tentative de refonte de la carte et des modes d'allocation des ressources.

Pour la première fois depuis l'origine de l'éducation prioritaire, il est proposé de réfléchir à la façon dont travaillent et sont formé-e-s, ses enseignant-e-s et ses divers-e-s protagonistes. Un document d'orientation intitulé « Référentiel pour l'éducation prioritaire » est publié, et un dispositif spécifique pluriannuel de formation de formateur-riche-s est piloté depuis le ministère. Objectifs : enseigner plus explicitement, traquer les pédagogies implicites ou invisibles, et promouvoir les dispositifs et modes de travail pédagogiques les plus propices aux apprentissages et à la réussite scolaire des élèves de milieux populaires.

Ces initiatives n'auront malheureusement pas de continuité avec le nouveau ministère de Jean-Michel Blanquer (2017).

Au final, des constats qui s'avèrent décevants

> pour des raisons sociales :

- on a assisté depuis les années 1980 à une dégradation sensible de la situation socio-économique dans les zones et quartiers considérés, avec une précarisation accrue des conditions de vie et des perspectives d'avenir ;

- les ségrégations résidentielles et scolaires s'accroissent, et les phénomènes d'évitement se poursuivent.

> et pour des raisons scolaires :

- les enseignant-e-s, peu outillé-e-s, rencontrent des difficultés pour mettre en œuvre de manière adaptée les programmes scolaires ;
- la priorité (pour une part justifiée) donnée à la maîtrise de la langue française a pu faire de l'ombre à l'enseignement des mathématiques et des sciences, qui demeure le parent pauvre de la réflexion menée en éducation prioritaire ;
- les acteur-ric-e-s des REP sont mobilisé-e-s par d'autres priorités et perdent de vue la lutte contre les inégalités ;
- les actions innovantes développées sur le volet culturel ou le soutien à la parentalité ne parviennent pas à avoir un effet compensatoire puisque ce sont toujours les élèves des milieux les moins défavorisés qui s'en saisissent le mieux.

Au final, on peut penser que la conjugaison de tous ces processus a pu conduire à une dégradation sélective de la qualité de l'offre scolaire dans nombre d'écoles et établissements de l'éducation prioritaire, sans que l'on puisse dire pour autant que ce constat lui soit imputable. On peut penser qu'il est dû, non à un échec de cette politique, mais pour une large part à une insuffisance de sa mise en œuvre, des moyens et du soutien politique qui lui ont été accordés.

Quand l'approche du ministère Blanquer s'affranchit de la sociologie critique

Retour à une compensation sans arme critique ?

Sans pour autant afficher des orientations claires pour l'éducation prioritaire, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports issu du changement politique de 2017 ne poursuivra pas sur la lancée du précédent. Les mesures qu'il met en œuvre semblent privilégier une démarche compensatoire de renforcement de l'action éducative (dédoulement des classes de CP et CE1) mais découplée de toute approche sociologique.

Pas de remise en cause du système

Le processus censé mener à la réussite scolaire est conçu de manière très individualisante (prise en charge des « besoins particuliers » des élèves, accompagnement de « chaque parcours individuel ») ; un accent très fort est mis sur les « savoirs fondamentaux », et les enseignant-e-s sont fortement incité-e-s à mettre en œuvre des approches pédagogiques issues ou inspirées des neurosciences. Les questionnements de la sociologie critique – sur le caractère socialement

privilegiant et inégalitaire du système éducatif, de ses modes de fonctionnement et des pratiques de ses acteur-ric-e-s – semblent ne plus avoir de place dans cette tacite réorientation.

Le rapport Azéma-Mathiot « Mission territoires et réussite »

Remis en 2019, ce [rapport](#) (ré)affirme les principes de renforcement de la qualité de l'offre éducative dans les territoires en difficultés scolaires, de lutte contre la ségrégation, de promotion de la mixité sociale et de mobilisation des équipes.

Mais il prône l'attribution du label national aux seuls REP+, les autres « politiques de priorisation territoriale » relevant de l'échelon académique.

Il propose également :

- d'étendre les dédoublements aux « écoles orphelines », c'est-à-dire celles qui ne bénéficient pas du classement REP alors qu'elles le devraient au regard du niveau de vie de leur quartier ;
- de renforcer la formation et le développement de la recherche-action ;
- d'unifier les dispositifs type « cordées de la réussite » ou « parcours d'excellence ».

Mais la référence à la diversité des territoires comme celle à la diversité des élèves conduisent à minorer ou à contourner la question sociale en matière éducative, et ainsi à dissoudre l'objectif de démocratisation du système éducatif dans celui de sa modernisation et de sa diversification, tendances qui épousent les logiques néolibérales à l'œuvre dans d'autres secteurs de la société.

Que penser de l'expérimentation Élimas ?

Les grandes lignes

En novembre 2020, Nathalie Élimas, secrétaire d'État chargée de l'éducation prioritaire, annonçait qu'une réforme de l'éducation prioritaire serait mise en œuvre à titre expérimental, dès la rentrée 2021, au sein des académies d'Aix-Marseille, de Lille et de Nantes.

Largement inspirée du rapport Azéma-Mathiot, l'expérimentation prévoit :

- une organisation décentralisée à l'échelle de l'académie ;
- une nouvelle grille d'indicateurs remplaçant la logique de zonage (dont, par ailleurs, on ne sait toujours quasiment rien) ;
- des « contrats locaux d'accompagnement » signés pour 3 ans entre les établissements et les rectorats.

Hypothèses... et contre-arguments

70 % des enfants issus de milieux populaires sont scolarisés hors éducation prioritaire...

>> *Le nombre total d'enfants issus de milieux populaires à l'échelle nationale n'est en rien contradictoire avec la réalité sociologique d'une concentration des inégalités sociales et scolaires dans les REP. Et l'éducation prioritaire ne se confond pas avec la question des rapports entre école et milieux populaires, question qui concerne le système éducatif en son ensemble.*

Seuls les REP+ devraient faire l'objet d'une politique nationale, possiblement en lien avec les Cités éducatives.

>> *Si la politique d'éducation prioritaire n'est plus une politique nationale, il sera difficile de maintenir l'équité territoriale, et on accroîtra le poids des notables locaux, et de leurs positions favorables ou défavorables à l'éducation prioritaire. Au début des années 1980, lorsque le choix des ZEP relevait de la responsabilité des acteur·rice·s loca·ux·les, on n'en comptait que cinq en Seine-Saint-Denis. De plus, l'histoire de l'éducation prioritaire montre que celle-ci, dès qu'elle s'estompée dans les priorités nationales, s'efface encore plus vite au niveau des académies ou des départements.*

Des écoles dites « orphelines » relevant des critères de l'éducation prioritaire seraient empêchées d'accéder à ses moyens.

>> *Les recteur·rice·s ont déjà la possibilité de doter les « écoles orphelines » de moyens supplémentaires en fonction de leurs caractéristiques sociales.*

Les « contrats locaux d'accompagnement » permettraient de mieux tenir compte de la « diversité » des territoires et des contextes locaux.

>> *Dans la mesure où les projets locaux existent déjà, l'expérimentation n'a-t-elle pas plutôt pour véritable objectif de mettre en œuvre ou de renforcer un pilotage par les résultats et la rémunération au mérite ?*

L'éducation prioritaire serait-elle privatisable ?

Au motif qu'ils accueillent des publics fragiles, six établissements catholiques sous contrat ont intégré l'expérimentation Élimas, chacun ayant signé un contrat local d'accompagnement avec son rectorat.

Certes, le privé compte des établissements à public populaire, mais ceux-ci ne sont pas soumis à la carte scolaire et peuvent donc choisir leurs élèves. En cela, ils n'assument pas une mission de service public, et dans la mesure où ils ont un recrutement bien moins défavorable que les établissements publics de l'éducation prioritaire, on peut voir dans cette décision un pas de plus vers une conception libérale de l'éducation.

Quelques ressources bibliographiques pour aller plus loin



Tous les documents soulignés sont accessibles en téléchargement

- ❖ ARMAND Anne, « *Des RAR aux ÉCLAIR : comment répondre au défi de l'égalité des chances de réussite scolaire ?* », Administration et Éducation, n° 132, décembre 2011.
- ❖ ARMAND Anne ET GILLE Béatrice, « *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* », Rapport des inspections générales au Ministre de l'Éducation nationale, 2006.
- ❖ AZEMA Ariane et MATHIOY Pierre, « *Territoires et réussite* », Rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale, 2019.
- ❖ BABLET Marc, BERTHET Jean-Marc, MEIRIEU Philippe, MESSICA Fabienne, ROCHEX Jean-Yves, SOULERIN Blandine, TLEMSANI Faïza, TRUONG Fabien et Al., « *En finir avec les fatalismes éducatifs* » Centre de ressources politique de la ville en Essonne, Pôle ressources politique de la ville à Paris, Pôle de ressources départemental Ville et Développement social du Val d'Oise et Profession Banlieue, 2017.
- ❖ BERNSTEIN Basil, « *Langage et classes sociales* », Editions de Minuit, 1975.
- ❖ DEMESUE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David et ROCHEX Jean-Yves, « *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe* »
Tome 1, « *Conceptions, mises en œuvre, débats* », IRP, 2008.
Tome 2, « *Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* », ENS Éditions, 2011.
- ❖ GRARD Marie-Aleth, WASSENBERG Christian, STETTINGER Vanessa, « *La lutte contre les effets de la grande pauvreté sur la réussite scolaire* », Profession Banlieue, L'école et la ville, n°28, 2018.
- ❖ HEURDIER-DESCHAMPS Lydie, « *L'histoire des ZEP de 1981 à nos jours. Regards sur la Seine-Saint-Denis* », Profession Banlieue, L'école et la ville, n°1, 2009
- ❖ ISAMBERT-JAMATI Viviane, « *Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques* », Revue française de pédagogie, n°206, p.37-47, 2020.
- ❖ ROCHEX Jean-Yves, « *Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ?* », in Choukri Ben Ayed (dir.), « *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* », Armand Colin, p. 94-108, 2010.
- ❖ ROCHEX Jean-Yves, « *Les avatars de la politique d'éducation prioritaire en France et en Europe* », Profession Banlieue, L'école et la ville, n°18, 2015.
- ❖ ROCHEX Jean-Yves, « *Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine* », Revue française de pédagogie, n° 194, p. 91-108, 2016.
- ❖ ROCHEX Jean-Yves, « *La réforme vise à supprimer les réseaux d'éducation prioritaire* », Interview à Médiapart, 25 novembre 2020.

Autres ressources

- ❖ [Éducation prioritaire – Le Quotidien des ZEP](#)
- ❖ [Éducation prioritaire. Le site de référence sur les problématiques de l'éducation prioritaire – Réseau Canopé – Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse](#)

**Les
Textes**
de Profession Banlieue

L'ÉDU- CATION PRIORITAIRE DES ORIGINES À L'EXPÉRIMENTATION ÉLIMAS

AVEC LE SOUTIEN DE

L'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT)
La Banque des territoires
La Préfecture d'Île-de-France
L'Agence régionale de santé d'Île-de-France
La Préfecture de la Seine-Saint-Denis
Le Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis
La Caisse d'Allocations Familiales de la Seine-Saint-Denis
Les villes et établissements publics territoriaux (EPT) de la Seine-Saint-Denis

**PROFESSION
BANLIEUE**

PROFESSION BANLIEUE

15, rue Catulienne
93200 Saint-Denis
Tél.: 01 48 09 26 36
profession.banlieue@orange.fr
www.professionbanlieue.org

Directeur de publication :
Vincent Havage
Cheffe de projet :
Mélanie Thomas
Secrétariat de rédaction :
Pierre Michaud
Mise en page : David Faure
Décembre 2021