

Politique ZEP et démocratisation du système éducatif. Un bilan pour le moins décevant

Jean-Yves ROCHEX,
Équipe ESCOL, Université Paris VIII Saint-Denis

Dans un texte récent, consacré aux rapports entre le savant et le politique, et entre enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques, Jean-Claude Passeron cite la création des ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) au début des années 1980, comme un des exemples de l'influence exercée par la sociologie de l'éducation, et en particulier par les travaux que lui-même et Pierre Bourdieu avaient alors consacrés aux *Héritiers* et à *La Reproduction*, sur « la réflexion et les mœurs pédagogiques » (Passeron, 2004). De fait, la mise en lumière, dans les deux décennies précédentes, des inégalités sociales d'accès au savoir et à la formation, mais aussi du rôle joué dans la production de ces inégalités par la culture scolaire, par ses modes de transmission et par les modes de fonctionnement du système éducatif, a constitué la toile de fond sur laquelle a été mise en œuvre, très tôt après l'alternance de 1981, la politique ZEP, premier exemple français de politique dite « de discrimination positive » qui se proposait, selon les termes de la circulaire du 1^{er} juillet 1981, 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, pour cela, de « subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire ». Plus de vingt ans après, que peut-on dire de la mise en œuvre et des vicissitudes d'une telle politique ? Quel bilan peut-on en faire ? A-t-elle contribué à la démocratisation escomptée, à la réduction des inégalités sociales face à l'école ? A-t-elle permis d'avancer dans le sens de cette « pédagogie rationnelle d'inspiration sociologique », de la « pédagogie du contre-handicap » (*Ibidem*) que leurs travaux conduisaient Bourdieu et Passeron à appeler de leurs vœux ? Les difficultés, les obstacles, voire les impasses ou les dérives, qu'elle a connus ou auxquels elle a donné lieu peuvent-ils nous aider à mieux penser, voire à mieux combattre, les processus de production de l'inégalité scolaire ?

1. Une politique de plus en plus incertaine

Inspirée de précédents anglo-saxons, revendiquée par le SGEN-CFDT depuis 1972 et inscrite en deux lignes dans le *Plan socialiste pour l'Éducation nationale*, publié en 1978 par le PS (Cogez, 1996), la création des ZEP est l'une des toutes premières mesures prises par le ministère Savary, dès juillet 1981. Les circulaires fondatrices de cette politique préconisent, d'une part, une approche globale de l'échec scolaire, la détermination de zones où, à « l'inadaptation de l'appareil scolaire », se conjuguent les « difficultés dues aux insuffisances constatées dans différents domaines, et notamment ceux du travail, des loisirs, de l'habitat, de la sécurité », d'autre part, l'élaboration de projets d'action spécifiques à chaque zone considérée, associant agents scolaires et « partenaires » extérieurs du système éducatif, et dont il est explicitement dit qu'ils ne doivent pas se limiter à « un simple renforcement des moyens traditionnellement mis en œuvre » (circulaire du 28/12/1981). Le choix ainsi opéré ne consiste donc pas seulement à affirmer que l'on veut « donner plus à ceux qui ont le moins », selon la formule lapidaire à laquelle on réduit bien souvent cette politique. Il est également, d'une part, de privilégier pour ce faire une approche en termes de territoires plutôt qu'une approche en

termes de populations – laquelle, à l’instar d’autres politiques scolaires de “discrimination positive“, aurait ciblé les élèves considérés comme défavorisés, indépendamment de leur lieu de scolarisation ou d’habitat – et, d’autre part, d’en appeler à la mobilisation et à l’initiative des acteurs et équipes “de terrain“ plutôt que de leur fixer des orientations de travail, dans une démarche inédite jusque là en France en matière de politique éducative, mais qui inspirait la politique Habitat Vie sociale, prémices de ce qui deviendra plus tard la politique de la Ville, démarche qui posait le niveau local comme l’unité la plus pertinente de traitement des difficultés sociales et scolaires, et d’élaboration de projets éducatifs adaptés à ces difficultés¹. La politique ZEP est donc également le premier exemple français de “territorialisation des politiques éducatives“ et de “diversification“ de l’offre scolaire, problématiques qui se sont progressivement appliquées à l’ensemble des décisions politiques prises en matière d’éducation depuis les années 1980. L’infléchissement des politiques scolaires publiques ainsi inauguré par la politique ZEP, qui met en avant le double objectif de démocratisation de la réussite scolaire et d’amélioration de l’efficacité de l’École, est censé remédier aux carences des politiques éducatives des années 1960-1970, lesquelles, élaborées et pilotées depuis le niveau étatique, exprimaient les luttes et contradictions sociales concernant la démocratisation en termes d’unification du système éducatif et de la culture scolaire, et d’égalité d’accès à cette culture et aux différents niveaux de ce système. Raisons supplémentaires pour établir un bilan circonstancié et sans complaisance de la mise en œuvre et des résultats de la politique ZEP.

Malgré une continuité réglementaire, cette politique n’a pas été l’objet d’un soutien ni même d’un souci politique constants de la part des différents Ministères qui se sont succédé depuis son lancement en 1981 : elle a au contraire connu une alternance de phases de silence, voire de mise en sommeil ministériel, et de phases de “relance“, en 1989-90, puis en 1997-98, celles-ci s’étant l’une et l’autre traduites par une refonte de la carte des ZEP. C’est à l’échelon académique que, dès l’origine, ont été définies la carte des ZEP et leur dotation budgétaire, d’où d’importantes disparités ne correspondant guère aux spécificités sociales ou scolaires des académies ou départements concernés, et ayant conduit à ce que les académies de Rouen, de Paris, de Dijon ou d’Aix-Marseille, ou encore les départements de la Nièvre ou du Tarn aient une proportion d’écoles ou de collèges en ZEP sensiblement plus importante que la moyenne, la situation inverse caractérisant à l’époque les académies de Créteil ou d’Amiens. À de telles disparités tenant aux processus de désignation administrative et aux négociations politiques qui les ont accompagnés, se sont alors conjuguées des modalités de mise en œuvre, elles-mêmes très disparates d’une académie ou d’une zone à l’autre, l’appel à la mobilisation et à l’élaboration collective de projets spécifiques ayant été très diversement relayé, entendu et interprété. Si la mobilisation a été réelle, quoique inégale d’un site à l’autre, lors du lancement de la politique ZEP, conduisant certains analystes à faire de celle-ci un « laboratoire du changement social en éducation » (CRESAS, 1985), et si le “label ZEP“ était alors le plus souvent connoté positivement, les incitations ministérielles faisant du projet et du partenariat les maîtres mots d’une politique éducative locale adaptée aux difficultés des élèves ont donné lieu, de la part des acteurs locaux (enseignants et autres agents scolaires, responsables d’établissement, élus, travailleurs sociaux, représentants de parents d’élèves) à des interprétations et des stratégies, individuelles et collectives, dont la convergence supposée était loin d’aller de soi, et qui ont été source de compromis divers, mais aussi de malentendus, de désaccords et de conflits d’intérêts ou de légitimité plus ou moins vifs et ouverts (Henriot-van Zanten, 1990). Diversité et foisonnement initiaux regrettés par certains commentateurs

¹. Sur la pré-histoire et la naissance de la politique ZEP, outre le travail de Bruno Coge, on pourra se reporter aux témoignages d’Alain Bourgairel et de Jean-Claude Émin, dans la Table-ronde *Logiques de recherche et logiques d’action* publiée dans le dossier *Les ZEP, vingt ans de politiques et de recherches* du n° 140 de la *Revue française de pédagogie*, 3^{ème} trimestre 2002.

qui ont perçu dans la première “relance“ de la politique ZEP, une institutionnalisation et une rationalisation de celle-ci, dont seraient sorties perdantes les énergies militante et les visées d’ouverture de l’école et de renforcement des contrepouvoirs de ses professionnels et, surtout, de ses usagers (Saramon, 2001 ; Lorcerie, 1994, 1999).

Le nombre de ZEP évolue peu durant les premières années de cette politique : il est de 363 à la rentrée 1982, de 390 en 1984-85, ce qui touche 6,5 % des écoles et 8,5 % des élèves du premier degré, et 10,5 % des collèges et des collégiens. La première relance, en 1989-90, se marque, entre autres, par une volonté de couplage systématique de la politique ZEP et de la politique de la Ville, tous les établissements scolaires situés dans les quartiers concernés par cette dernière devant être classés en ZEP². Le nombre de ZEP passe alors à environ 530, concernant 9,6 % des écoles et 12,4 % de leurs élèves, 14,2 % des collèges et 14,9 % des collégiens. La proportion d’élèves en ZEP varie encore fortement selon les académies ; elle peut aller, d’une académie à l’autre, de 5 à plus de 20 %, sans que ces variations soient le strict reflet de celles des caractéristiques sociales et scolaires des académies (Moisan, 2001). D’où, aux débuts des années 1990, une première tentative de rationalisation et d’harmonisation des critères de définition de la carte des zones prioritaires et d’attribution de moyens aux académies, par la détermination de “taux plafonds”, c’est-à-dire de taux théoriques d’élèves à scolariser en zones prioritaires calculés, pour chaque académie et département, à partir d’un modèle statistique prenant en compte différentes variables sociales et scolaires, et auxquels peuvent être comparés les taux réels observés (Radica, 1995). La question de l’aménagement de la carte des ZEP sera l’objet d’une commande passée en avril 1996 par le Ministre Bayrou aux deux Inspections générales, et donnera lieu à un premier rapport rédigé par Catherine Moisan et Jacky Simon, rapport qui ne sera pas publié. Ses auteurs y insistent sur « les limites d’une démarche reposant uniquement sur les décisions et les critères locaux » et sur la nécessité d’« instructions politiques claires du niveau national pour refondre la carte des ZEP ». Plaidant pour que la redéfinition de la carte des ZEP s’accompagne d’une relance des projets, ils affirment que « l’extension démesurée des ZEP ferait perdre de son efficacité à une formule qui doit être ciblée » et en concluent que « le pourcentage d’élèves en ZEP au niveau national devrait plutôt être réduit, en aucun cas augmenté » (Moisan et Simon, 1996). Telle ne sera pourtant pas l’orientation mise en œuvre, tout au contraire, et au terme de la seconde relance, on comptera à la rentrée 1999 770 unités d’éducation prioritaire³, scolarisant près de 1 700 000 élèves, soit environ 18 % des écoliers et plus de 21 % des collégiens.

Un tel élargissement est parallèle, à quelques décalages temporels près, à celui que connaît dans le même temps la politique de Développement Social des Quartiers, relayée à partir de 1990, par la politique de la Ville, dont le nombre de sites et la population concernée n’ont cessé de croître, eux aussi, de quelques dizaines de quartiers au début des années 1980 à plusieurs centaines à la fin de la décennie, puis à plus d’un millier dix à douze ans plus tard. Changements d’échelle similaires qui ont suscité les mêmes interrogations quant aux risques de dilution d’une politique censée être ciblée sur les situations où les difficultés sont les plus

². L’extension de la carte des ZEP initiée lors de cette première relance privilégiera les zones urbaines tandis que les processus de sortie du dispositif ZEP concerneront quasi exclusivement des zones rurales ou situées dans des agglomérations de moins de 20 000 habitants, si bien que la politique ZEP est aujourd’hui, à quelques exceptions près (DOM, Corse), une réalité essentiellement urbaine, voire de grandes agglomérations, dont les académies de Créteil, Lille ou Versailles sont devenues emblématiques.

³. La relance de 1997-1998 a vu la création, à côté des ZEP, des Réseaux d’éducation prioritaire (REP). La plupart de ceux-ci sont liés à une ZEP mais comprennent, outre les écoles et établissements de celle-ci, des écoles et établissements en situation jugée un peu moins difficile. Certains REP (moins de 10 %) ne sont en revanche pas associés à une ZEP. La plupart des écoles et établissements anciennement classés en ZEP et qui ne le sont plus à la rentrée 1999, sont classés en REP et demeurent ainsi au sein du périmètre élargi de l’éducation prioritaire. Les ZEP *stricto sensu* scolarisaient à la rentrée 1999 14,7 % des écoliers et 17,4 % des collégiens.

criantes et appellent à un traitement d'urgence et d'ampleur. Jean-Claude Delarue (2001) s'inquiète ainsi du « risque de glissement (de la politique de la Ville) au détriment de ceux pour qui elle est faite, au profit de ceux pour qui elle ne l'est pas ; le nombre de quartiers éligibles n'a cessé de croître, dans des conditions de fausse rigueur, au point qu'on peut finir par suspecter toute cité HLM de constituer un danger en puissance (habitat social, habitat dangereux ?) », tandis qu'Alain Bourgarel et l'Observatoire des zones prioritaires⁴ déplorent la dilution de la politique d'éducation prioritaire et de ses principes par « une extension inconsidérée de la carte des ZEP et des REP » qui aboutit à ce que « les cas extrêmes, ceux où le service public ne peut assurer normalement sa mission, ne sont plus distingués de la masse des écoles et des collèges qui accueillent majoritairement les enfants des classes populaires » (Bourgarel, 1999 ; OZP, 2002). De fait, on peut se demander si la politique ZEP, ainsi étendue à près d'un élève sur cinq, n'est pas devenue le sous-produit et le symptôme de la difficulté, voire du renoncement, à réussir la démocratisation de la réussite scolaire dans l'ensemble du cursus école-collège que suivent aujourd'hui, de l'école maternelle à la classe de Troisième, pratiquement tous les élèves et si, ce faisant, elle n'a pas changé d'objectif. Une telle politique peut en effet être l'objet de deux approches et de deux visées différentes, comme le rappelle Denis Meuret (1994) : l'une, qu'il qualifie de sociale ou rédemptrice, pense les ZEP comme politique visant à réduire significativement les inégalités de réussite scolaire entre catégories ou groupes sociaux, et donc à améliorer les résultats scolaires des élèves les plus défavorisés (approche plus cohérente avec un ciblage sur des populations que sur des territoires) ; l'autre, qu'il qualifie de libérale, qui apparaît plus cohérente avec un ciblage sur des territoires, pense les ZEP comme politique visant à obtenir que les élèves scolarisés dans des environnements socio-géographiques et institutionnels défavorables, réussissent aussi bien, à caractéristiques équivalentes (sexe, origine sociale, niveau initial, etc.), que leurs homologues scolarisés dans des conditions plus favorables. Conceptions sans doute présentes l'une et l'autre aux origines de la politique ZEP, mais dont la seconde a progressivement et silencieusement pris le pas sur la première, qu'elle a reléguée à l'arrière-plan, parallèlement à l'affirmation du pragmatisme au détriment du politique, et à l'effacement du discours et de l'objectif de démocratisation du système éducatif devant ceux de sa modernisation, dans les orientations et les mesures mises en œuvre par les différents ministères qui se sont succédé depuis 1981 : « Très vite, l'objectif de compenser un désavantage social a cédé de plus en plus de place à celui de compenser un désavantage local » (Meuret, 2000). Inflexion qui a conduit différents observateurs et analystes de la politique ZEP et de ses évolutions à penser que celle-ci relève aujourd'hui plus d'une politique de gestion sociale de l'inégalité et de la ségrégation scolaires que d'une politique de lutte contre leurs principales causes, tout comme la politique de la Ville relève plus d'une politique de gestion de l'inégalité et de la ségrégation sociales et économiques que d'une politique de lutte contre les processus qui les produisent (cf. Glasman, 1992 ; Rochex, 1997 ; van Zanten, 2001).

Mais cette évolution de la politique ZEP et de ses objectifs ne s'est pas produite dans un environnement institutionnel inchangé. Tout au contraire, et si les termes de projet et de partenariat sont, dès l'origine, les maîtres mots de cette politique, ils vont progressivement devenir ceux des politiques éducatives et, plus largement, de la politique de « modernisation du service public », initiées durant la décennie 1980, politiques dont Luc Rouban (1990) a pu écrire qu'elles « se présente(nt) comme une réponse à une situation jugée "problématique" sans que la nature du problème soit réellement éclaircie ». Si bien qu'un grand nombre

⁴. L'association *Observatoire des zones prioritaires (OZP)* créée en 1990 a pour objectif de favoriser les débats sur les dispositifs prioritaires dans l'Education. Elle organise des rencontres mensuelles, des journées nationales annuelles et publie *Les rencontres de l'OZP* (comptes rendus détaillés des réunions mensuelles) et *Les Actes des Journées* annuelles (sous forme de numéros hors-série de la revue *VEI Enjeux*).

d'innovations, pédagogiques ou institutionnelles, dont la politique ZEP a été le terrain d'expérimentation, au titre de la spécificité des problèmes et des difficultés auxquels l'école et ses professionnels y étaient confrontés, et selon des procédures faisant appel à l'initiative et à l'engagement des "acteurs" et des "partenaires", sont progressivement devenues constitutives d'une doxa pédagogique et politico-administrative que les alternances gouvernementales n'ont pas remise en cause. Elles ont dès lors fait l'objet de prescriptions réglementaires ou fortement incitatives (notamment par le biais des procédures de financement) qui ont contribué à modifier sensiblement le système éducatif dans son ensemble et le travail de ses agents⁵. Dès lors, la très grande diversité des choix opérés, des actions mises en œuvre et des mobilisations effectives dans les ZEP, et l'extension à tout ou partie du système éducatif des principes et prescriptions dont elle a été le terrain d'expérimentation (l'exemple le plus parlant en est sans doute l'obligation faite depuis une dizaine d'années à chaque école et chaque établissement secondaire de se doter d'un "projet" propre, adapté aux caractéristiques des élèves qu'elle ou il accueille) font qu'il est aujourd'hui extrêmement malaisé de définir ce qu'est la spécificité de la politique ZEP, du niveau national jusqu'au niveau local, et donc de tenter d'en évaluer les effets. D'autant plus que la multiplication et l'empilement de divers autres dispositifs, censés faire reculer la violence et les "incivilités" scolaires, réduire la mobilité des enseignants, tout particulièrement des enseignants débutants, affectés dans les établissements les plus difficiles, ou encore favoriser l'élaboration et la mise en œuvre de "Contrats éducatifs locaux" sont venus brouiller encore plus la spécificité et la lisibilité de cette politique.

D'où une situation aujourd'hui pour le moins paradoxale, dans laquelle la nécessité d'une politique de discrimination positive en faveur des zones et des établissements où les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont considérées comme les plus difficiles – ou en faveur des populations les plus défavorisées sur les plans socio-économique et scolaire⁶ – ne semble plus guère contestée dans le paysage éducatif et le débat politique français (ce qui était bien loin d'être le cas dans les années 1970-1980), alors même que la spécificité et, on va le voir, l'efficacité d'une telle politique paraissent de plus en plus incertaines.

2. Des moyens limités et des résultats décevants.

Les indicateurs statistiques disponibles⁷ montrent que, dans l'ensemble, ce sont bien les populations les plus démunies socialement et scolairement qui sont concernées par la politique ZEP et que les procédures de désignation des établissements "prioritaires" ont bien atteint leur cible. Les collèges ZEP se caractérisent ainsi par une forte sur-représentation des élèves d'origine populaire – 64 % contre 42,3 % dans l'ensemble des collèges –, des élèves étrangers – 17,2 contre 6,9 % – et des élèves ayant un retard de deux ans et plus – 8,1 contre 5,2 %. La non fréquentation de la demi-pension, indice fortement lié à la précarité sociale, y

⁵. Cf. sur ce point la préface rédigée par Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale, au livre d'Alain Bourgairel, *Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP* (Hachette-CNDP, 1991) : il y présente les ZEP comme pionnières, sur le plan des pratiques, des méthodologies et des conceptions de l'éducation ayant inspiré « la Loi d'orientation pour l'éducation du 10 juillet 1989, et l'ensemble de la politique éducative » menée par lui depuis trois ans ; il s'y dit également convaincu qu'elles ont irrigué et irrigueront encore plus le système éducatif français.

⁶. Si débat il y a aujourd'hui, il porte non sur le principe même d'une politique sociale et scolaire de discrimination positive, mais sur la pertinence d'une approche en termes de territoires plutôt que de populations (cf. Maurin, 2004).

⁷. Ces indicateurs sont pour l'essentiel ceux qui sont établis par les services statistiques du Ministère (dont l'appellation et le sigle – DPD ou DEP – ont changé plusieurs fois au cours de la période considérée) ; une grève administrative perturbant depuis plusieurs années la collecte des données dans les écoles, ces indicateurs portent essentiellement sur les collèges.

est pratiquement deux fois plus importante qu'hors ZEP : 31 % seulement des élèves de ZEP fréquentent la cantine contre plus de 60 % hors ZEP, et ce taux ne dépasse guère les 20 % dans la plupart des ZEP des grands centres urbains (Floch, 1999). Tous les indicateurs montrent que la composition sociale des écoles et établissements "prioritaires" a évolué défavorablement depuis le début des années 1980, la dégradation très sensible de la situation sociale et économique dans nombre des quartiers urbains concernés se conjuguant avec la croissance des "stratégies d'évitement" mises en œuvre par les familles les moins démunies de ces quartiers pour que leurs enfants ne soient pas scolarisés dans des écoles et établissements qu'ils jugent dégradés, peu efficaces, voire dangereux⁸ : ainsi, pour ne prendre qu'un seul exemple, la proportion d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs a augmenté de près de 8 % dans un collège ZEP sur dix entre les rentrées 1997 et 1999. Une telle évolution défavorable est d'ailleurs sous-estimée par les indicateurs statistiques les plus couramment utilisés par les services de l'Éducation nationale, trop grossiers pour permettre d'appréhender le poids croissant, dans les établissements ZEP, des fractions les plus démunies et les plus fragilisées des classes populaires (personnes privées d'emploi, chômeurs n'ayant jamais travaillé, bénéficiaires du RMI, familles nombreuses et précaires).

Néanmoins, ces caractéristiques globales des populations concernées par la politique ZEP subissent et masquent une forte diversité interne, entre zones, entre établissements ou entre classes. Les travaux disponibles – peu nombreux au demeurant, et qui concernent quasi exclusivement les collèges – sur l'hétérogénéité et les inégalités socio-territoriales propres à la géographie scolaire montrent que celles-ci se manifestent à tous les niveaux administratifs, académies, départements, villes, districts et circonscriptions scolaires, établissements, et avec d'autant plus de vigueur qu'on se rapproche des niveaux les plus locaux (Hérin, 2001). Ainsi les collèges ZEP-REP sont-ils très différents entre eux : si la proportion d'enfants d'ouvriers ou d'inactifs est inférieure à la moyenne nationale (42,3 %) dans un collège ZEP-REP sur dix, elle est supérieure à 80 % dans 10 % des collèges ZEP. Cette proportion variait de 36 à 86 % dans les 36 ZEP étudiées plus particulièrement dans le rapport établi par Catherine Moisan et Jacky Simon pour l'Inspection Générale (Moisan et Simon, 1997). Nombre d'établissements ZEP apparaissent ainsi particulièrement victimes des logiques qui ont conduit depuis quelques décennies à une polarisation sociale accrue de l'espace scolaire, à des disparités croissantes entre les collèges publics, et à une concentration dans certains d'entre eux des élèves les plus pauvres et les plus précarisés. Différents travaux ont d'ailleurs montré que la ségrégation scolaire n'est pas seulement l'effet de la ségrégation urbaine, mais que les établissements et leurs responsables, soucieux d'attirer et de retenir de bons élèves, retraduisent les contraintes issues de l'environnement local, ce qui a le plus souvent pour effet de renforcer la polarisation scolaire, sociale ou ethnique entre établissements, mais aussi entre classes au sein d'un même établissement, et de faire que les disparités internes aux collèges soient plus importantes en ZEP ou dans un environnement socialement défavorisé qu'ailleurs : « Globalement, c'est dans les collèges situés dans un environnement social peu favorisé (classement en ZEP, forte urbanisation, faible proportion d'élèves en avance ou issus de milieux favorisés) que sont regroupés, plus souvent que dans les autres collèges, les élèves de sixième qui ont choisi l'allemand comme première langue, ceux qui apprennent le latin en quatrième, les élèves en avance ou les enfants d'enseignants » (Giry-Croissard et Niel, 1997).

L'importante hétérogénéité qui existe entre zones, et entre écoles ou établissements de ZEP fragilise évidemment, et rend malaisées les comparaisons ZEP / hors ZEP – y compris quand elles portent sur des élèves ayant des caractéristiques sociales et scolaires semblables (Meuret, 1994 ; Caille, 2001 ; Bénabou, Kramarz et Prost, 2003). Ce type de comparaison, qui comporte de nombreux défauts, est néanmoins pratiquement le seul moyen dont on dispose

⁸. Sur les effets sociaux ségrégatifs de ces stratégies d'évitement et des modalités selon lesquelles les établissements tentent d'y faire face, cf. Broccolichi et van Zanten, 1997, et van Zanten, 2001.

pour tenter d'évaluer la politique ZEP et d'en apprécier les résultats au regard des objectifs affichés. Avant que d'en venir là, il nous faut d'abord tenter d'évaluer les moyens budgétaires qui ont été et demeurent consacrés à cette politique, ce qui n'est pas toujours tâche facile.

La première décennie de la politique ZEP se marque en effet par un relativement faible suivi statistique des moyens qui lui sont dévolus, qui sont dès lors assez mal connus. Si ceux qu'y consacre l'Éducation nationale sont par la suite mieux identifiés, les divers financements complémentaires que lui attribuent d'autres Ministères et leurs instances déconcentrées, ou les collectivités territoriales ne le sont que très difficilement, la décentralisation ayant, selon toute vraisemblance mais sans que l'on dispose d'enquêtes statistiques précises et systématiques qui permettent d'en mesurer les effets, eu pour conséquence d'accroître notablement les inégalités de financement entre écoles et établissements et de les rendre plus opaques. On ne peut donc que regretter qu'il existe peu de travaux fiables permettant de connaître les ressources supplémentaires dont ont bénéficié les ZEP et leurs établissements et de pouvoir ainsi mieux apprécier si, dans quelle mesure et en quoi l'éducation y est réellement prioritaire.

Les ressources supplémentaires apportées par l'Éducation nationale aux ZEP consistent pour l'essentiel en heures d'enseignement et crédits indemnitaires. Les premières sont, pour une très large part, consommées par une réduction des effectifs moyens par classe, qui sont inférieurs d'environ deux élèves en ZEP à ce qu'ils sont hors ZEP. Les crédits indemnitaires se sont élevés, en 1998-1999, à 110 millions d'euros, quasi exclusivement consacrés au paiement d'une indemnité de sujétion spéciale (un peu plus de 1 000 euros annuels) à tous les agents scolaires exerçant en ZEP (ceux qui exercent en REP ne la perçoivent pas) ; la création de cette indemnité lors de la première relance des ZEP visait à réduire l'instabilité et le turn over de ces personnels, objectif que ni cette indemnité ni les quelques avantages en termes de promotion ou de mutation qui leur ont été octroyés par la suite, n'ont permis d'atteindre, ni même d'approcher. Au total, les données disponibles permettent d'estimer qu'un élève scolarisé en ZEP bénéficie d'un effort financier supérieur de 10 à 15 % à celui dont bénéficie un élève hors ZEP. Mais ce surcoût est en partie compensé par de moindres coûts salariaux, les enseignants de ZEP ayant en moyenne une ancienneté et une qualification inférieures à celles de leurs collègues hors ZEP. L'examen de l'évolution des ressources supplémentaires consacrées par l'Éducation nationale aux ZEP montre que, alors que celles-ci connaissent une concentration croissante des populations les plus pauvres et les plus précarisées, « alors que la situation sociale des collèges est de plus en plus "polarisée", la politique de discrimination positive n'est pas plus forte aujourd'hui qu'au milieu des années 1980 » (Trancart, 2000). Pas plus affirmée aujourd'hui qu'hier mais relativement banalisée par une approche gestionnaire plus que réellement politique (Payet et *al.*, 2002), cette politique est en revanche bien moins perceptible pour les acteurs et professionnels concernés. Quant aux ressources "autres", la seule enquête disponible (Jeljouli et *al.*, 2001), qui ne concerne que les collèges, montre que « le critère ZEP joue un rôle mineur » dans l'attribution des subventions départementales, et que les recettes des collèges sont plus importantes hors ZEP, en raison, d'une part, de la plus grande fréquentation des cantines, d'autre part, de leur plus grande facilité à collecter des ressources propres. Ajoutons que, concernant l'ensemble de ces ressources, les données que l'on vient d'évoquer dissimulent, elles aussi, d'importantes disparités entre zones, écoles ou établissements.

Dans un tel contexte, la question des "moyens" consacrés à la politique ZEP a toujours été source de tensions et polémiques entre, d'un côté, les tenants d'une démarche qualitative, mettant en avant la nécessité de projets cohérents et d'une transformation profonde des modes de fonctionnement du système éducatif et des modes de faire de ses agents, voire déplorant que la question budgétaire fasse d'autant plus d'ombre au débat pédagogique que celui-ci est plus faible (Moisan et Simon, 1997) et, de l'autre, les partisans, sinon d'une logique purement

quantitative, du moins d'un soutien budgétaire significativement plus important aux écoles et établissements les plus "difficiles" (Thélot, 2001) et à l'amélioration des conditions de vie des élèves et des familles concernés (Maurin, 2004). Tensions et débats qui sont également ceux qui se nouent entre, d'une part, la tentation de penser ou de laisser croire que les processus de production de la difficulté et de l'inégalité scolaires, ou "les déterminants de la réussite scolaire en ZEP" (pour reprendre l'intitulé du second rapport Moisan-Simon), pourraient n'être que scolaires, voire que pédagogiques ou professionnels, et, d'autre part, celle de penser ou de laisser croire qu'ils ne relèveraient que de processus sociaux antérieurs et extérieurs à la scolarisation, et pourraient ne rien devoir aux modes de fonctionnement du système éducatif et aux modes de faire de ses agents.

Les données publiées par les services statistiques du Ministère à l'aune desquelles on peut tenter d'évaluer les effets de la politique ZEP portent, d'une part, sur les caractéristiques et sur les carrières des élèves (taux de redoublement, taux d'accès aux différents niveaux du cursus et aux différentes filières d'orientation, etc.), d'autre part, sur leurs acquisitions dans différentes disciplines, évaluées à partir d'épreuves standardisées ou par exemple des notes obtenues à l'examen du Brevet subi en classe de 3ème, soit sur deux types de données dont les rapports apparaissent de plus en plus problématiques, les premières étant beaucoup plus sensibles que les secondes aux politiques, nationales ou d'établissement, de gestion des flux. Ces enquêtes montrent, comme il a déjà été dit, que les élèves de ZEP sont plus fréquemment d'origine sociale "défavorisée", de nationalité étrangère et plus souvent en retard à l'entrée au collège que l'ensemble des élèves (Meuret, 1994 ; Stefanou, 2001). Concernant les taux de retard scolaire et d'orientation des élèves, elles ne permettent pas d'observer de réduction des écarts entre la situation en ZEP et la situation d'ensemble, mais elles montrent que les établissements de ZEP ne sont pas restés à l'écart de la diminution des redoublements et de l'élévation générale des parcours scolaires qu'a connues l'ensemble du système éducatif, alors même que la situation sociale et économique des quartiers concernés a connu une dégradation sensible. Les épreuves d'évaluation nationale auxquelles sont annuellement soumis les élèves de CE 2 et de 6ème montrent sans surprise que les élèves scolarisés en ZEP y obtiennent de moins bons résultats globaux que leurs pairs scolarisés hors ZEP : les écarts oscillent d'une année à l'autre entre 8 et 13 points sur 100, et sont, contrairement à l'opinion commune, plus grands en mathématiques qu'en français (Brizard, 1995 ; Andrieux et *al.*, 2001). Ces écarts sont moins marqués, mais ils demeurent significatifs à caractéristiques socio-démographiques semblables. Les proportions d'élèves de 6ème se situant parmi les 20 % d'élèves les plus faibles de l'échantillon national en français et en mathématiques à la rentrée 1999 étaient respectivement de 39 et 44 % en ZEP, contre 17 et 16 % hors ZEP ; celles des élèves figurant parmi les 20 % les plus forts étaient de 10 et 5 % en ZEP contre 22 et 22 % hors ZEP. Une analyse plus fine, ne considérant plus seulement les scores globaux, mais spécifiant les résultats selon les différents types d'items fait apparaître que les écarts en défaveur des élèves de ZEP sont d'autant plus grands que les items font appel à des compétences plus complexes. Tel est le cas : en mathématiques, concernant les problèmes numériques alors que les écarts sont bien moins importants concernant les techniques opératoires ; en français, concernant la perception de la structure d'un texte et la maîtrise des liens cohésifs du texte ou de la phrase nécessaire à la compréhension de leur logique, alors que, là encore, les écarts sont beaucoup moins importants concernant des compétences plus restreintes et accessibles au travers d'entraînements "techniques". Un tel constat incite, nous y reviendrons, à s'interroger sur les pratiques pédagogiques en ZEP et sur leurs modes d'adaptation aux caractéristiques, réelles ou supposées, des élèves (Andrieux et *al.*, 2001). À partir d'un retraitement des données recueillies lors d'une étude menée au début des années 1990 sur les "facteurs d'efficacité" des collèges (Grisay, 1993) et concernant les performances en français et mathématiques obtenues

au cours des deux premières années du collège, Denis Meuret, quant à lui, a montré que la politique ZEP n'a pas permis de « créer une situation où, en moyenne, les élèves scolarisés dans ces zones réussiraient mieux que leurs caractéristiques ne le laissent espérer. (...) En réalité, ils réussissent même un peu moins bien qu'ils ne réussiraient ailleurs », l'écart s'avérant plus grand pour les élèves qui étaient initialement en situation scolaire ou sociale difficile (Meuret, 1994).

Les enquêtes longitudinales de suivi de panels d'élèves apportent également nombre de données intéressantes sur le déroulement des carrières des élèves scolarisés en ou hors ZEP. 13 % des élèves du panel entré en 6^{ème} en 1995 ont été scolarisés en ZEP ; 71 % d'entre eux ont effectué la totalité de leur scolarité de premier cycle dans un collège classé en ZEP (ce n'était le cas que de la moitié des 12 % d'élèves du panel 1989 scolarisés en ZEP, cette plus grande stabilité de la population scolarisée en ZEP à la fin des années 1990 étant très probablement due à l'accroissement de la ségrégation urbaine et scolaire) ; la quasi totalité de ceux-ci n'a fréquenté qu'un seul collège ZEP (Caille, 2001, *Ibidem* pour toutes les données qui suivent). Ces élèves de ZEP ont rencontré de plus grandes difficultés à l'école élémentaire : 53 % d'entre eux ont soit redoublé une ou plusieurs classes avant leur entrée au collège, soit obtenu un score global aux évaluations d'entrée en 6^{ème} en français et mathématiques qui les situent parmi les 25 % d'élèves les plus faibles au niveau national ; 21 % cumulent les deux caractéristiques (contre respectivement 30 et 9 % de leurs pairs n'ayant jamais été scolarisés en ZEP). Si leurs carrières au collège ont été plus difficiles que celles de leurs pairs scolarisés hors ZEP, cet écart est dû aux différences de milieu familial et de réussite à l'école élémentaire. En revanche, il s'inverse à caractéristiques de départ équivalentes, et les élèves de ZEP atteignent alors plus souvent la 2^{nde} générale et technologique sans avoir redoublé au collège que leurs homologues scolarisés hors ZEP, cet avantage n'étant observé que pour les élèves ayant fait toute leur scolarité de premier cycle en ZEP. Mais cette meilleure réussite de carrière scolaire semble principalement due à des pratiques de notation et à des politiques de redoublement et d'orientation moins sélectives dans les collèges ZEP que dans les autres. À situation comparable les collégiens de ZEP parvenus en 3^{ème} sans redoubler obtiennent de meilleures notes au contrôle continu du Brevet (notes délivrées par leurs propres enseignants) mais ne réussissent pas mieux à l'examen que leurs semblables hors ZEP, alors qu'ils ont plus de chances que ceux-ci de voir satisfaire leur demande d'orientation en 2^{nde} d'enseignement général ou technologique.

Une telle hypothèse de moindre sélectivité des pratiques de notation et d'orientation est corroborée par d'autres données statistiques. C'est ainsi que Fabrice Murat (1998) a pu montrer que les élèves de 3^{ème} de ZEP étaient, dans la plupart des disciplines, « surnotés » par rapport aux notes ou aux scores obtenus aux épreuves d'examen du Brevet ou à des épreuves standardisées. De même, les données issues du panel d'élèves entrés en 6^{ème} en 1989 montrent que si, à caractéristiques socio-familiales et scolaires équivalentes, les élèves ayant effectué toute leur scolarité de premier cycle en ZEP accèdent plus fréquemment au second cycle général et technologique, ils y rencontrent plus de difficultés que leurs pairs ayant fréquenté des collèges hors ZEP : ils y redoublent plus souvent et sont plus fréquemment orientés vers les filières technologiques (Caille, 2001, Stefanou, 2001). Il semble donc bien avéré que l'amélioration des carrières scolaires des élèves (écoliers et collégiens) scolarisés en ZEP est due, pour une part non négligeable quoique difficile à déterminer, à une moindre sélectivité des pratiques d'évaluation, de gestion des flux et d'orientation qui leur sont appliquées. Ce phénomène de décrochage entre les carrières des élèves et la réalité de leurs acquisitions scolaires, mais aussi son importance plus grande en ZEP qu'ailleurs, apparaissent à la lecture d'autres enquêtes statistiques conduites par les services de la DEP-DPD. Ainsi l'accès à la classe de 4^{ème} générale sans redoublement des élèves entrés en 6^{ème} avec deux ans de retard ou de ceux qui se situent parmi les 25 % les moins performants aux évaluations nationales

(lesquels représentent plus de 40 % des élèves scolarisés en ZEP au niveau national, et bien plus dans certains collèges) est notablement plus important lorsqu'ils sont scolarisés dans un collège situé en ZEP que lorsqu'ils le sont dans un collège hors ZEP (Poncet, 2000). La *Note d'information* de la DPD qui rend compte de ces résultats est étrangement intitulée « Facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en 6^{ème} en 1989 et 1995 », et l'on peut se demander si un tel titre ne participe pas d'une approche gestionnaire un peu trop prompte à identifier amélioration des carrières et facteurs de réussite et, dès lors à s'aveugler sur le caractère de plus en plus problématique des rapports entre les carrières des élèves, leur cheminement de classe en classe, et l'effectivité de leurs acquisitions, constat corroboré par plusieurs enquêtes "qualitatives" (Bautier et Rochex, 1998 ; Beaud, 2002 ; Broccolichi, 1995 ; Broccolichi et Ben Ayed, 1999 ; van Zanten, 2001), et qui contribue à brouiller un peu plus le débat sur la "démocratisation" et sur les effets des politiques de discrimination positive.

Rares sont les travaux qui permettent d'aller au-delà des résultats globaux évoqués ci-dessus et de les spécifier selon les sites, les départements ou les académies. Tel est l'objectif explicite du rapport établi en septembre 1997 par Catherine Moisan et Jacky Simon, dont les auteurs précisent qu'ils ont cherché moins à évaluer la politique ZEP qu'à identifier en quoi et pourquoi certaines ZEP réussissent quand d'autres sont en péril et en situation d'urgence. Ils ont pour cela mis en œuvre, avec l'aide des services de la DPD, une méthodologie d'enquête permettant d'évaluer "la valeur ajoutée" de 410 zones (scolarisant plus de 86 % des collégiens de ZEP en 1996), en comparant le score moyen de performance obtenu par les élèves de 6^{ème} aux évaluations standardisées en mathématiques et en français dans chaque ZEP, à sa performance attendue, c'est-à-dire au score que l'on pourrait s'attendre à y obtenir compte tenu des caractéristiques des élèves qui y sont scolarisés. Une démarche analogue a été utilisée pour évaluer la valeur ajoutée des académies et des départements. Le rapport met ainsi en évidence la grande disparité existant entre les zones, mais aussi entre les académies ou les départements. Un travail plus qualitatif a également été conduit sous la forme de trente-six monographies, réalisées dans des zones choisies pour tenter d'identifier les facteurs permettant de rendre compte de la diversité mise au jour par l'approche statistique et de comprendre pourquoi certaines ZEP s'avéraient particulièrement performantes, alors que d'autres obtenaient des résultats très en-dessous de leur performance attendue. Les facteurs de réussite ainsi identifiés constituent pour les auteurs autant de recommandations pour une relance de la politique ZEP : nécessité d'un message politique fort et d'un pilotage efficace et durable à tous les niveaux ; lutte contre "l'effet ghetto" et les logiques d'évitement des collèges de ZEP ; élaboration, mise en œuvre et évaluation rigoureuse de projets ciblés et centrés sur les apprentissages ; mesures suivies et durables d'accompagnement, de reconnaissance et de stabilisation des enseignants ; choix de responsables compétents aux différents niveaux ; développement de la scolarisation à deux ans et d'initiatives en direction des familles.

L'ensemble des données statistiques qui viennent d'être évoquées sont susceptibles de se prêter à des interprétations différentes. Les analystes plus portés à donner une définition "sociale" à la politique ZEP parleront de « bilan décevant » (cf. par exemple Rochex, 1997, Cèbe, 2000) quand les autres, plus portés à lui donner une définition "libérale", estimeront que « cette politique a atteint en partie son objectif initial » (Caille, 2001), en contribuant à ce que la situation scolaires des élèves et des établissements concernés résiste à la dégradation des conditions socio-économiques des quartiers et des familles dont ils sont issus. Au-delà de ces divergences d'appréciation qui relèvent en partie de conceptions différentes de la politique ZEP, on retiendra qu'il est extrêmement malaisé de distinguer et d'évaluer un effet précis de cette politique, à la fois parce que la comparaison ZEP/hors ZEP est trop grossière, parce que les indicateurs statistiques utilisés sont multiples et quelquefois divergents (cf. le découplage évoqué *supra* entre progression des carrières des élèves et évaluation de leurs acquisitions

scolaires) et parce que cette politique s'est traduite par une grande diversité d'actions et de projets. On peut néanmoins se demander si les raisons d'un tel bilan relativement décevant ne résident pas pour une part, outre la dégradation de l'environnement socio-économique et celle des conditions d'étude et d'enseignement qui en résulte, dans ces actions et projets, dans les modes de redéfinition des activités et contenus d'enseignement qui y sont mis en œuvre, dans les modes d'adaptation de l'offre d'enseignement et des pratiques pédagogiques en ZEP aux caractéristiques des élèves et des classes, lesquels s'avèreraient de fait moins démocratisants que ne le pensent leurs promoteurs. Hypothèse que corroborent la plupart des travaux qui se sont attachés à décrire et analyser les modalités de mise en œuvre de la politique ZEP dans les différents sites, écoles et établissements.

3. La pertinence des projets et actions en question.

L'ensemble des travaux de ce type s'accordent sur un même constat – qui anticipe sur ceux qui seront réalisés quelques années plus tard concernant les projets d'établissement⁹, et qui ne peut que renforcer les doutes et les préventions que l'on peut avoir quant à la mise en œuvre et aux effets d'une telle "démarche de projet" et d'un accroissement de la marge d'autonomie des établissements : la mise en œuvre locale de la politique ZEP y apparaît, depuis l'origine, massivement soutenue par une logique d'actions plus que par une réelle logique de projets ; les acteurs estimant qu'il serait intéressant et profitable de mettre en œuvre telle action argumentent *a posteriori* pour justifier et légitimer celle-ci et, bien souvent, pour en obtenir le financement ou la reconnaissance institutionnelle (Bouveau et *al.*, 1992). Ce constat conduit Dominique Glasman à écrire que les projets de ZEP « peuvent aussi bien se lire comme *une remontée de la réponse vers la question*, autrement dit de l'action envisagée vers le problème auquel elle est censée apporter une solution. Au point – forçons le trait – qu'on se demande parfois si ce n'est pas la réponse qui donne une existence légitime à la question, ou qui du moins détermine la façon de la poser » (Glasman, 1992, souligné par lui). Cette logique de juxtaposition d'actions atteste la difficulté qu'éprouvent les acteurs à définir et à hiérarchiser des priorités (Moisan et Simon, 1997), à spécifier et à analyser les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves au-delà des représentations globalement "déficitaristes" qu'ils ont des compétences de leurs élèves, mais aussi des familles, de leurs modes de vie et de leurs pratiques éducatives (Glasman, 1992; Charlot, 1994 ; Bouveau et Rochex, 1997). Mais elle est également le reflet de la multiplicité et de la variation des orientations, des prescriptions ou incitations des diverses instances susceptibles d'apporter un soutien matériel ou financier aux actions entreprises, instances qui sont de plus en plus nombreuses et ont, elles aussi, bien du mal à définir, coordonner et hiérarchiser leurs priorités.

Au-delà de leur diversité apparente, les actions et projets ZEP peuvent être regroupés sous quelques grandes catégories : actions visant à améliorer les apprentissages, centrées très majoritairement sur la lecture-écriture et la maîtrise de la langue et sur les activités à caractère artistique et culturel, mais qui ne font qu'une part très restreinte aux mathématiques et, plus largement, à la culture scientifique et technique (alors que les évaluations évoquées ci-dessus montrent que les difficultés des élèves de ZEP sont plus importantes en mathématiques qu'en

⁹. Les rapports des Inspections générales déplorent en effet de manière récurrente depuis plus de dix ans que les projets d'établissement ne soient le plus souvent l'œuvre que d'un petit groupe, voire de la seule équipe de direction, qu'ils concernent avant tout la périphérie des apprentissages et s'arrêtent à la porte des classes, qu'ils se limitent le plus souvent à une juxtaposition d'actions partielles et opportunistes, et soient avant tout perçus comme moyen d'obtenir quelques moyens supplémentaires et la labellisation d'initiatives dont le rapport avec les objectifs nationaux ou avec une visée de démocratisation de la réussite scolaire est plus proclamé qu'avéré (cf. par exemple IGEN, 1997 et IGAEN, 1999).

français) ; dispositifs d'accompagnement ou de soutien scolaire, d'aide aux devoirs ou au travail personnel, mis en place dans ou hors l'institution scolaire (pour une synthèse sur cette question, cf. Glasman, 2001) ; actions visant à une meilleure "socialisation" des élèves, à l'amélioration du "climat" des écoles et des établissements, à la prévention de la violence, des "incivilités" ou de l'absentéisme, ou encore à "l'éducation à la citoyenneté" ; actions visant à l'amélioration des rapports entre l'école et les familles. Viennent ensuite, avec une moindre importance quantitative, les actions centrées sur l'usage des Technologies de l'information et de la communication, celles qui visent à améliorer "la communication" au sein de la ZEP ou l'image de celle-ci à l'extérieur, ou qui portent sur la création, l'aménagement ou la rénovation de locaux (Bouveau et *al.*, 1992). Dès 1988, dans un travail d'analyse des rapports rédigés en 1983 par les coordonnateurs de ZEP à destination du ministère, Viviane Isambert-Jamati avait montré que l'objectif de renforcement des apprentissages était prépondérant dans les actions décrites et les choix éducatifs ainsi opérés, et que donc la mise en place des ZEP n'avait pas donné lieu à la "dérive" animatrice ou extra-pédagogique que certains redoutaient ou même dénonçaient par avance (Isambert-Jamati, 1990). Elle observait néanmoins que les initiatives ainsi rapportées conduisaient à développer des structures et des initiatives complémentaires à l'activité ordinaire en classe, plutôt qu'à travailler à la mise en œuvre de modalités différentes d'enseignement, tout en notant qu'on ne saurait être assuré, à la lecture des dossiers, du caractère effectif de la chaîne de remédiation entre les actions décrites et l'amélioration des apprentissages et de la réussite scolaire.

Cette interrogation des effets potentiels ou observables des actions et projets ZEP sur les apprentissages et leur démocratisation sera reprise par d'autres chercheurs (Fijalkow, 1992 ; Glasman, 1992; Bouveau et *al.*, 1992 ; Charlot, 1994 ; Bouveau et Rochex, 1997), sur la base non plus seulement d'un travail d'analyse de dossiers mais d'un travail sur sites, réalisé dans le cadre d'appels d'offre de recherche ou de commandes institutionnelles ayant accompagné la première relance de la politique ZEP. L'ensemble de ces travaux ont mis en évidence que les actions et projets ZEP se situent très fréquemment en marge du travail ordinaire effectué dans les classes et sont tout aussi fréquemment présentés et argumentés comme étant plus ludiques, plus attractifs et plus épanouissants que celui-ci. A lire ou à entendre les promoteurs de telles actions, « tout se passe comme si les enseignants effectuaient une séparation stricte entre les activités scolaires considérées comme ennuyeuses par nature, et les activités de caractère plus ou moins ludique ou artistique mises en œuvre dans les projets » (Fijalkow, 1992). Autant que la pertinence de ces projets, qui s'avère très variable d'une action ou d'un site à l'autre, c'est dès lors leur rapport à l'ordinaire de la classe et des apprentissages que l'on doit interroger : sont-ils marginaux ou supplétifs par rapport à cet ordinaire auquel ils ne font alors que se juxtaposer, voire qu'ils contribuent à décrédibiliser et à rendre encore plus opaque pour les élèves les moins familiarisés avec l'univers scolaire ? ou font-ils retour sur cet ordinaire pour en renforcer la pertinence, l'efficacité et la crédibilité, particulièrement pour les élèves les plus en difficulté ? N'ont-ils pas pour effet de toucher plus à la surface qu'au fond des choses, en rendant l'école et les activités qu'elle propose plus attractives, sans les rendre pour autant ni plus efficaces ni plus démocratisantes, voire en en brouillant les objectifs et les règles pour les élèves les moins aptes à en décrypter les implicites, et en diluant le temps d'exposition des élèves aux apprentissages ?

Les divers dispositifs de soutien ou d'accompagnement scolaire qui existent aujourd'hui dans pratiquement tous les quartiers populaires et dans tous les projets ZEP sont susceptibles du même type d'interrogation. Faisant le bilan des nombreux travaux de recherche et d'évaluation ayant porté sur ces dispositifs, Dominique Glasman note que si leurs effets sont pour le moins incertains, tant sont différents d'un site à l'autre aussi bien les publics visés et effectivement atteints que les critères et les modes d'évaluation mis en œuvre et leur empan temporel, ces travaux montrent que la fréquentation des dispositifs d'accompagnement ou de

soutien scolaire contribue à l'amélioration du comportement des élèves mais ne se traduit pas pour autant (ou guère) par une amélioration sensible de leurs résultats scolaires, les progrès constatés étant de surcroît inversement proportionnels aux difficultés initiales des élèves. L'observation des séances fait apparaître la récurrence des « occasions manquées » et le poids de « l'utilitarisme scolaire » conduisant élèves et animateurs à faire que les premiers puissent le plus rapidement possible “s'acquitter” de leur travail scolaire et se mettre ainsi “en règle” avec l'institution, sans pour autant être à même de se mobiliser intellectuellement sur le sens de l'activité proposée et d'aller ainsi au-delà du suivi étroit des consignes et de l'effectuation formelle des tâches (Glasman, 2001).

De même enfin peut-on s'interroger sur la juxtaposition, ou même le clivage, que donnent fréquemment à voir les projets de ZEP ou d'établissement, entre, d'un côté, les actions dites de “socialisation”, visant à améliorer le “climat” scolaire, à lutter contre l'absentéisme, les incivilités ou la violence, à faire de l'école un “lieu de vie” agréable et sécurisant, et, de l'autre, celles qui visent à une meilleure appropriation des contenus de savoirs et des techniques intellectuelles. Ce type de projet et les argumentaires qui les accompagnent ou les promeuvent – et que l'on peut lire ou entendre aussi bien dans les propos d'acteurs “de terrain” que dans ceux de responsables administratifs ou politiques ou de certains chercheurs¹⁰ – sont la plupart du temps sous-tendus par une problématique plus ou moins implicite selon laquelle le sens de l'expérience scolaire et le rapport à l'institution d'enseignement pourraient être (re)construits de l'extérieur ou du moins en marge des apprentissages et de l'activité intellectuelle et culturelle des élèves. Certes, penser les rapports entre les uns et les autres n'est pas chose facile, tant pour la recherche que pour l'action quotidienne. Mais n'y a-t-il pas une difficulté tout aussi grande, et des risques sociaux et institutionnels importants, à entériner et consacrer — fût-ce de manière insue — un tel clivage conduisant à considérer la “socialisation” et les apprentissages comme deux domaines totalement indépendants, à penser que l'apprentissage ne peut prendre place que sur la base d'une socialisation préalable à laquelle il ne saurait lui-même contribuer ? En d'autres termes, l'École ne saurait-elle être possible et efficace qu'à la condition d'avoir à faire à des enfants et des adolescents préalablement constitués en élèves ? Le registre des apprentissages et du développement cognitif ne saurait-il être en lui-même producteur d'effets de socialisation ? L'évitement de ces questions¹¹, qui sont aussi des questions politiques, ne risque-t-il pas de mener tout droit à une École à deux vitesses où, d'un côté les apprentissages et la Culture participeraient du développement personnel et de la construction de l'autonomie des enfants d'origine favorisée, tandis que, de l'autre, on viserait à socialiser et à “consoler les pauvres” plus qu'à leur fournir les instruments intellectuels de leur émancipation, on répondrait à une perte ou une absence de sens des apprentissages et de leurs contenus par la promotion ou le développement d'une sociabilité et d'une convivialité sans objet ? N'est-ce pas là l'un des moyens les plus sûrs d'aller à l'encontre des objectifs affichés de démocratisation ?

Ces interrogations convergent avec nombre de recherches concernant les pratiques plus “ordinaires” dans des classes et établissements ZEP ou qui recrutent majoritairement, ou quasi exclusivement, dans les milieux populaires¹². Ces recherches convergent sur deux principaux constats. D'une part, elles montrent que les élèves d'origine populaire – lesquels sont les plus dépendants de l'école et de la pertinence du travail d'enseignement-apprentissage auquel ils y sont confrontés – ont, plus que d'autres, à « apprendre l'école pour apprendre à l'école » selon la formule d'Anne-Marie Chartier (1992), c'est-à-dire à découvrir et s'approprier des savoirs

¹⁰. Une telle problématique est explicite dans l'ouvrage de Robert Ballion, *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette-Éducation, 1993.

¹¹. Pour une discussion plus approfondie de ces questions, cf. Rochex, 2000.

¹². Pour une synthèse, cf. Kherroubi et Rochex, 2004.

invisibles concernant moins les contenus que les formes d'apprentissage et les modalités du travail d'étude propres à l'école et à la « forme scolaire » (Vincent, 1980). Savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comme acquis ou comme allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en partie découverts et construits, avant et hors l'école, dans et grâce à leur environnement familial. Si le travail et les savoirs scolaires, parce qu'ils ont toujours à voir avec la *literacy*, requièrent (et permettent) un travail de ressaisie, de mise à distance, de décontextualisation et recontextualisation, de redescription et de reconfiguration des savoirs pragmatiques de l'expérience ordinaire dans laquelle la visée de réussite et de réalisation est première par rapport à celle de compréhension, s'ils requièrent (et permettent) le détour par la réflexion, le doute et l'usage d'outils sémiotiques et langagiers de représentation et de pensée, les élèves sont inégalement préparés et disposés, de par les modes de socialisation cognitive et langagière mis en œuvre dans leur famille et leur expérience sociale, à un tel travail, à un tel détour, et aux transformations du rapport au temps, au langage et au monde qu'ils requièrent.

Or, second constat, les projets et actions et, plus généralement, les modes d'adaptation et de différenciation de l'offre d'enseignement et des pratiques enseignantes qui sont mis en œuvre à destination des élèves d'origine populaire, ont fortement tendance, de même que les prescription et incitations politiques et administratives auxquelles ils répondent, à minorer, à méconnaître, ou à contourner cette dimension sociologique et socio-cognitive de la production des difficultés et inégalités scolaires, au profit de logiques d'innovation, d'objectifs de socialisation, du souci de mettre en œuvre des activités considérées comme plus attractives, plus « motivantes » pour les élèves, ou de la préoccupation de préserver leur « image de soi » en leur proposant des tâches qu'ils puissent réussir. Une telle centration sur la réussite, la variété et l'attractivité des tâches, ou sur la préservation de l'ordre ou du « climat » de la classe, peut dès lors s'affirmer au détriment de la pertinence et de la productivité intellectuelles des modes d'adaptation ainsi mis en œuvre, et par conséquent au détriment des objectifs de démocratisation poursuivis ou affichés. Effets pervers, à la production desquels concourent, de façon diverse selon les contextes, aussi bien les représentations trop générales et imprécises des caractéristiques des élèves auxquelles il conviendrait de s'adapter, que le cumul de lacunes chez certains élèves et dans certaines classes, que les contraintes de situation qui pèsent sur le travail des enseignants et des élèves dans les établissements les plus difficiles.

De tels constats et analyses montrent qu'il ne suffit pas de rompre ou vouloir rompre avec « l'indifférence aux différences » entre élèves que les travaux de Bourdieu et Passeron ont pointée et dénoncée il y a plus de trente ans dans le fonctionnement du système éducatif et les pratiques ordinaires de ses professionnels, pour être à même de penser et de mettre en œuvre cette « pédagogie rationnelle d'inspiration sociologique » qu'ils appelaient alors de leurs vœux. Encore faut-il pour cela être à même tant de reconnaître et de spécifier quelles sont les différences pertinentes du point de vue du travail intellectuel visé, que de penser et de pouvoir mettre en œuvre les modes d'adaptation et d'ajustement à ces différences les plus pertinents pour faire qu'elles ne se traduisent pas, ou le moins possible, en difficultés et inégalités scolaires. Force est de dire que le bilan de la politique ZEP est tout aussi décevant à cet égard que pour ce qui est des indicateurs statistiques permettant d'évaluer les acquisitions et les parcours scolaires des élèves concernés.

4. Les ZEP, terrain privilégié pour une approche relationnelle et contextuelle de la production de l'inégalité scolaire ?

Au total, les différents travaux, qu'ils soient de nature statistique ou issus de démarches de recherche plus qualitative ou ethnographique, qui permettent de dresser – avec les réserves évoquées ci-dessus quant au caractère malaisé de l'entreprise – un bilan de la politique ZEP et des projets et actions auxquels a donné lieu sa mise en œuvre, au regard des objectifs affichés de réduction de l'inégalité scolaire, montrent les uns et les autres que politique et projets ZEP sont loin d'avoir eu les vertus et les effets démocratisants que visaient et présupposaient leurs promoteurs. Ils incitent à se déprendre de l'enthousiasme ou de l'optimisme pédagogiques, voire pédagogistes, manifesté par certains militants ou observateurs, particulièrement lors des premiers temps de cette politique. Enthousiasme que l'on trouve par exemple sous la plume de l'Inspecteur général Charles Toussaint, écrivant en 1986, à propos de la première phase de la politique ZEP, que « jamais on ne s'était autant préoccupé dans le système éducatif français du processus de construction du savoir par l'apprenant », et déplorant néanmoins qu'une telle transformation se limite à n'être qu'« une petite révolution passée presque inaperçue parce que circonscrite à des minorités et sans retombées spectaculaires », comme s'il suffisait que cette « révolution » souterraine s'étende largement pour que les objectifs de démocratisation de la réussite scolaire progressent sensiblement (Toussaint, 1986). Dix-sept ans plus tard, et à la lumière des travaux ultérieurs, il est permis de voir dans une telle appréciation un exemple particulièrement parlant de sous-estimation du poids des contraintes sociologiques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en ZEP, et de sur-estimation du caractère efficace et démocratisant des projets et actions qui y sont mis en œuvre.

Ce type de propos et la plupart de ceux qu'inspirent l'idée selon laquelle, face aux difficultés qu'elle rencontre pour exercer ses missions, l'École pourrait, voire devrait « être à elle-même son propre recours », selon la formule naguère utilisée par le ministre Allègre, semblent sous-tendus par ce que l'on pourrait considérer comme un déni de la question sociale en matière scolaire, au sens où ils présupposent, ou laissent dire et penser que les solutions aux problèmes de l'École, et en particulier celles qui permettraient d'œuvrer à sa démocratisation effective, seraient essentiellement, sinon exclusivement, à chercher et à construire du côté des seuls modes de fonctionnement de l'institution scolaire et de ses agents. Illusion pédagogue, qui confond de plus bien souvent démocratisation avec modernisation ou innovation, qui s'interroge peu sur les effets sociaux des « innovations » qu'elle promet, et qui les pense fréquemment sur le modèle des rapports à l'école, au savoir et à l'étude des classes moyennes et de leurs enfants, alors que nombre de travaux tendent à montrer que de telles innovations, souvent inspirées de vulgates des « pédagogies nouvelles » ou des théories socio-constructivistes fort éloignées de ces théories, peuvent s'avérer tout aussi opaques, invisibles et défavorables aux élèves les moins familiers de l'univers scolaire et de ses implicites que les modes de faire dits « traditionnels » dont elles visent à se démarquer. Mais un tel déni de la question sociale, ici solidaire d'une tentation d'attribution de toute-puissance à l'institution scolaire, est tout aussi prégnant, sous d'autres formes et dans d'autres discours, qui se veulent radicalement critiques des précédents, chez tous ceux qui méconnaissent ou qui récusent les apports des travaux de recherche (relevant de la sociologie mais aussi d'autres disciplines) qui contribuent à montrer la part que prennent les modes de fonctionnement du système éducatif, des classes et des établissements, et les modes d'élaboration et de transmission des contenus d'enseignement, dans la production des inégalités sociales et sexuées. Ici, ce déni conduit à penser les conditions de la démocratisation scolaire comme relevant essentiellement, sinon exclusivement, de processus et d'actions antérieurs et extérieurs au procès de scolarisation, et dès lors à ne penser la démocratisation que sur le mode de l'adaptation des enfants de milieux populaires à un système éducatif qui pourrait, pour l'essentiel demeurer inchangé, et dont on minore ou récuse l'héritage et le caractère élitistes, dogmatiques et socialement inégalitaires¹³.

¹³. Une telle dénégation se retrouve par exemple sous la plume d'Éric Maurin (2004) : insistant, à mon sens de façon tout à fait bienvenue et légitime, sur la nécessité et l'importance de politiques de lutte contre la pauvreté et

À l'encontre de ces dénis de la question sociale, hors et dans l'École, et des approches unilatérales (endogènes vs exogènes) de la production de l'inégalité scolaire qui en sont étroitement solidaires, les résultats décevants de la politique ZEP et de sa mise en œuvre, mais aussi l'importance et l'urgence des questions et des enjeux auxquels nous sommes confrontés dans les quartiers et établissements concernés, exigent que nous sachions reprendre et repenser à nouveaux frais le problème des rapports entre inégalités sociales et inégalités scolaires et que, pour ce faire, nous mettions au centre de notre réflexion et de notre action la fonction de transmission du savoir et ses modalités pratiques, les divers modes de circulation, d'appropriation et d'étude des savoirs, dans et hors l'institution scolaire, et leurs effets différenciateurs selon les milieux et les contextes sociaux. Paradoxalement, à quelques exceptions près¹⁴, la sociologie de l'éducation s'est peu préoccupée de cette question, comme si la posture critique et les visées de "dévoilement" adoptées et mises en œuvre dans leurs travaux par bien des sociologues ne pouvaient que les conduire à considérer et à traiter cette fonction de transmission du savoir comme n'étant qu'illusion, mystification, leurre, derrière lesquels se cachent les "véritables fonctions" (reproduction sociale, aliénation, domination, domestication, etc.) de l'institution scolaire, dont la sociologie aurait pour objet de rechercher et de mettre à jour les multiples ruses et modes opératoires. Elle s'est d'ailleurs avérée tout aussi réticente « à développer une sociologie du développement cognitif et à prendre au sérieux le versant cognitif des inégalités entre groupes sociaux » (Duru-Bellat, 2002). Mais, à cette double réticence de la part de bon nombre de sociologues, fait écho celle qui caractérise une certaine asepsie sociale, pour ne pas dire une asepsie sociale certaine, de la réflexion et de la recherche dans les domaines des didactiques, de la psychologie des apprentissages, de la pédagogie ou de la philosophie de l'éducation, campant trop souvent les unes et les autres, et malgré la vivacité des débats et des polémiques qui peuvent les opposer, sur une conception de l'enfant, de l'élève, du sujet, de l'apprenant ou de l'enseignant, comme être générique, abstrait, universel, comme pur sujet cognitif, épistémique ou de Raison (cf. sur ce point, Passeron, 1989). Posture qui, elle aussi, constitue un obstacle à l'étude des modalités pratiques de socialisation et de scolarisation et de leurs rapports dans les différents milieux et contextes sociaux.

Sortir d'un tel partage du travail entre, d'une part, une sociologie de l'éducation, de la démocratisation et des inégalités scolaires, insuffisamment soucieuse des modalités effectives de socialisation cognitive des enfants et adolescents, et de celles du travail et des activités de transmission et d'appropriation des savoirs et de la culture et, d'autre part, une recherche en psychologie, didactique, pédagogie ou philosophie de l'éducation insuffisamment soucieuse des contextes socio-historiques et institutionnels et des modalités pratiques différenciées dans lesquels sont toujours situés et effectués ce travail et ces activités, nécessite dès lors de savoir établir des rapports renouvelés entre les différentes disciplines contributives à la recherche et à la pensée de l'éducation, chacune d'entre elles étant convoquée non seulement pour ses apports et questionnements spécifiques, mais aussi en ses limites et en ses débats internes, et de pouvoir tout à la fois élucider et assumer, dans le travail de recherche aussi bien que dans le débat social ou philosophique, l'intrication nécessaire et inévitable entre le fait et la norme, entre le descriptif et le prescriptif, entre la connaissance et la visée, entre le travail scientifique et la pensée politique.

les inégalités cognitives précoces qui peuvent lui être liées, il pousse néanmoins son propos à l'excès en allant jusqu'à écrire explicitement que « l'école française est profondément égalitaire », et que « les inégalités à l'école, puis sur le marché du travail, ne sont, à bien des égards, que les suites les plus visibles » – dans un autre texte (Gurgand et Maurin, 2004), on peut lire « les conséquences les plus visibles » – des inégalités de santé et de développement entre milieux sociaux survenant lors des premiers mois et des premières années de la vie.

¹⁴. Exceptions parmi lesquelles il convient bien sûr de souligner les travaux menés, dirigés ou initiés par Viviane Isambert-Jamati.

Le fait que la politique ZEP n'ait guère réussi à élaborer et promouvoir la « pédagogie rationnelle d'inspiration sociologique », la « pédagogie du contre-handicap » que Bourdieu et Passeron appelaient de leurs vœux¹⁵, voire qu'elle ait pu contribuer à accroître l'implicite et l'opacité des modes de fonctionnement et des exigences de l'institution scolaire, alors même que la création de cette politique peut être considérée comme témoignant de l'influence de la sociologie de l'éducation sur les politiques éducatives et les réformes pédagogiques, ne saurait dispenser de reprendre la réflexion initiée alors, qui, à l'époque, reposait d'ailleurs plus sur une hypothèse générale que sur des recherches empiriques convergentes. En effet, de telles recherches existent aujourd'hui, qui confirment et permettent de montrer, à différents niveaux du cursus, combien l'opacité et le caractère implicite du travail et des gestes de l'étude requis par l'appropriation des savoirs et des instruments intellectuels propres à la culture scolaire – laquelle a nécessairement à voir avec la culture écrite, au sens où celle-ci requiert et construit un rapport second à l'expérience du monde (Olson, 1998 ; Goody, 1979 et 1994) – sont une des causes les plus importantes de la production de la difficulté et de l'inégalité scolaires. Ces recherches, qui font de plus en plus l'objet de collaborations entre approches disciplinaires différentes (sociologie, psychologie, didactique des disciplines) (pour une synthèse, cf. Kherroubi et Rochex, 2004) permettent aujourd'hui de valider et de documenter les questionnements et les hypothèses de Bourdieu et Passeron, mais aussi ceux qu'avait alors formulés, de manière convergente, Basil Bernstein, concernant aussi bien les rapports propres aux différents milieux sociaux entre modes de socialisation, pratiques langagières et orientations socio-cognitives, que le caractère implicite ou explicite des formes de classification, de découpage et de transmission du savoir scolaire, ou le caractère visible ou invisible des pédagogies, des pratiques de savoir et du travail d'étude requis des élèves (Bernstein, 1975 a et b, 1992). Une telle problématique, de même que les constats et analyses qu'elle permet d'effectuer sur les résultats décevants, voire contre-productifs, au regard des objectifs de démocratisation affichés, de la politique ZEP et de bon nombre de politiques dites d'innovation, dont le bilan n'est pas plus probant à cet égard que celui des politiques, des pratiques et des modes de faire dont elles visent à se démarquer, conduisent à penser que les modes de catégorisation dichotomiques, qui opposent fréquemment innovation et tradition, pédagogie active ou différenciée et pédagogie transmissive ou frontale, centration sur l'enfant ou l'élève et centration sur les savoirs ou les disciplines, ne sont guère pertinentes, et servent trop souvent les formes les plus convenues d'un débat, politico-institutionnel ou médiatique, qui s'aveugle sur l'essentiel.

À l'encontre de ces faux débats et fausses oppositions, il nous semble nécessaire de soutenir et de mettre en œuvre, dans le travail de recherche mais aussi dans la réflexion et le débat social et politique sur les évolutions et les contradictions de notre système éducatif, une approche relationnelle et contextuelle de la production des inégalités et des réalités scolaires. Approche relationnelle, tout d'abord, permettant de penser, de décrire et d'étudier la production des inégalités scolaires en matière d'apprentissages et d'accès au(x) savoir(s) comme résultant de la confrontation entre, d'une part les caractéristiques, les pratiques et les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves, lesquelles sont liées à leurs modes de socialisation non-scolaires (notamment dans la famille et les groupes de pairs) et les

¹⁵. Un tel plaidoyer en faveur d'une pédagogie explicite, rationnelle (opposée à un apprentissage par ouï-dire reposant sur la connivence sociale) est une des thèses centrales tant des *Héritiers* (1964) que de *La Reproduction* (1970), ouvrage dans lequel Bourdieu et Passeron écrivaient que, si notre système éducatif consacre et perpétue les privilèges culturels, c'est, pour une large part, parce que « en ne donnant pas explicitement ce qu'il exige, il exige uniformément de tous ceux qu'ils accueillent qu'ils aient ce qu'il ne donne pas ». Mais cette problématique disparaîtra ou s'effacera par la suite dans les travaux de Bourdieu, et plus encore dans ceux de la plupart de ses épigones, au profit d'une critique unilatérale de la culture scolaire comme modalité essentielle d'arbitraire et d'imposition d'une violence symbolique contribuant à la reproduction et à la légitimation des rapports sociaux de domination (sur ce point, cf. Rochex, 1994).

préparent et les disposent de façon fort inégale selon les groupes sociaux à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires, et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves. Approche contextuelle synchronique également, qui s'efforce de mettre en rapport les modes de faire et les modalités d'interprétation des situations scolaires des élèves et des professionnels du système éducatif, avec les contraintes de situations et avec les contextes socio-géographiques dans lesquels s'exercent leurs activités, s'élaborent leurs pratiques, se construisent et s'éprouvent leurs dispositions et représentations. Approche contextuelle diachronique, socio-historique, enfin, qui vise à étudier et à interroger en quoi les évolutions contemporaines des conceptions de l'enfance, de l'école et de l'apprentissage, des pratiques éducatives familiales ou encore celles qui modifient ce que Guy Vincent a nommé la « forme scolaire » (Vincent, 1980, 1994), mais aussi les curriculums, les pratiques et les formats de tâches propres à l'École, sont susceptibles de produire des effets différents et inégalitaires selon les milieux sociaux d'appartenance et les modes de socialisation des élèves, s'il s'avère comme nombre de travaux, menés dans les ZEP ou ailleurs, incitent à le penser, qu'elles contribuent à renforcer le caractère opaque et implicite des exigences scolaires pour ceux d'entre eux qui sont les moins familiers de l'univers scolaire et de ses réquisits.

Références bibliographiques

- ANDRIEUX V., LEVASSEUR J., PENNINGCKX J. et ROBIN I. (2001). – À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. **Éducation et Formations**, 61, p. 103-109.
- BALLION R. (1993). – **Le lycée, une cité à construire**. Paris : Hachette-Éducation.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (ed.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens". Démocratisation ou massification ?** Paris : Armand Colin.
- BEAUD S. (2002). – **80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire**. Paris : La Découverte.
- BENABOU R., KRAMARZ F. et PROST C. (2003). – **Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992**, Document de travail du CREST. Version remaniée in **Économie et statistiques**, n° 380, 2004, p. 3-29.
- BERNSTEIN B. (1975a). – **Langage et classes sociales**. Paris : Éd. de Minuit.
- BERNSTEIN B. (1975b). – **Classes et pédagogies : visibles et invisibles**. Paris : CERI-OCDE.
- BERNSTEIN B. (1992). – La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique. **Critiques sociales**, 3-4, p. 20-58.
- BOURGAREL A. (1999). – Va-t-on étendre sans fin les ZEP ? **VEI Enjeux**, 117, p. 8-15.
- BOURGAREL A. et al. (1991) – **Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP**. Paris : Hachette-CNRP.
- BOUVEAU P., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. et al. (1992). – **Le soutien aux politiques éducatives dans les ZEP-DSQ (1989-1992)**. Rapport pour la Caisse des Dépôts et Consignations, Paris : Association ANALISE.

- BOUVEAU P. et ROCHEX J.-Y. (1997). – **Les ZEP, entre école et société**. Paris : Hachette-CNDRP.
- BRIZARD A. (1995). – Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. **Éducation et Formations**, 41, p. 39-42.
- BROCCOLICHI S. (1995). – Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. **Sociétés contemporaines**, 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI S. et BEN-AYED C. (1999). – L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "pourrait mieux faire". **Revue française de pédagogie**, 129, p. 39-51.
- BROCCOLICHI S., et VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 5-17.
- CAILLE J.-P. (2001). – Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. **Éducation et Formations**, 61, p. 111-140.
- CEBE S. (2000). – **Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE 2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires**. Thèse de Doctorat en psychologie, Université de Provence.
- CHARLOT B. (1994). – "Ce qui se pense" dans les zones d'éducation prioritaires : analyse des demandes de financement. In B. Charlot (ed.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARTIER A.-M. (1992). – Questions d'apprentissage. **Cahiers pédagogiques**, 309, p. 19-21.
- COGEZ B. (1996). – **Les zones d'éducation prioritaires (origines, projets, mise en place) 1966-1985**. Mémoire de maîtrise d'histoire. Université Paris I.
- CRESAS (1985). – **Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'Éducation Prioritaires**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- DELARUE J.-C. (2001). – L'arythmie sociale. Les cités dix ans après. **VEI Enjeux**, 124 ("Travailler en quartiers sensibles"), p. 40-66.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes**. Paris : PUF.
- FIJALKOW J. (1992). – **Rapport à la Caisse des Dépôts et Consignations concernant l'aide à la définition, la conduite et l'évaluation de projets éducatifs**. Toulouse : Université Toulouse le Mirail, mult.
- FLOCH J.-M. (1999). – La fréquentation de la restauration scolaire dans les collèges publics, **Note d'information**, 99-23, DPD-MEN.
- GIRY-CROISSARD M. et NIEL X. (1997). – Homogénéité et disparité des classes dans les collèges publics. **Note d'information** n° 97-30, DEP – MEN.
- GLASMAN D. (1992). – **L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires**. Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D. (2001). – **L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école**. Paris : PUF.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique**. Paris : Éd. de Minuit.
- GOODY J. (1994). – **Entre l'oralité et l'écriture**. Paris : PUF.
- GRISAY A. (1993). – Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6ème et 5ème. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 32.

GURGAND M. et MAURIN É. (2004). – **Pour une école plus juste**. Note pour le groupe de travail sur l'éducation du collectif À gauche en Europe.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

HÉRIN R. (2001). – Pour une approche territoriale des inégalités scolaires. *In* Alain Vergnion et Henri Peyronie (eds), **Le sens de l'école et la démocratie**. Berne : Peter Lang, p. 19-42.

IGAEN (Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale) (1999). – **Rapport général**. Paris : La Documentation française.

IGEN (Inspection générale de l'Éducation nationale) (1997). – **Le collège : sept ans d'observations et d'analyses**. Paris : CNDP – Hachette Éducation.

ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires. **Revue française de sociologie**, XXI (1), p. 75-100, repris in V. Isambert-Jamati (1990), **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**, Paris : Éditions universitaires.

JELJOUL M., LOPES A., DEGABRIEL R. (2001). - Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ? **Education et Formations**, 61, p. 83-94.

KHERROUBI M. et ROCHEX J.-Y. (2002). – Note de synthèse « La recherche en éducation et les ZEP en France », 1^{ère} partie « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche ». **Revue française de pédagogie**, n° 140, p. 103-132.

KHERROUBI M. et ROCHEX J.-Y. (2004). – Note de synthèse « La recherche en éducation et les ZEP en France », 2^{ème} partie « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». **Revue française de pédagogie**, n° 147, p. 115-190.

LORCERIE F. (1994). – Les ZEP 1990-1993 pour mémoire. **Migrants-Formation**, 97, p. 30-48.

LORCERIE F. (1999). – Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires. **Education et Sociétés**, 3, p. 81-96.

MAURIN É. (2004). – **Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social**. Paris : Éditions du Seuil.

MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. **Revue française de pédagogie**, 109, p. 41-64.

MEURET D. (2000). – Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. *In* A. van Zanten (ed.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.

MOISAN C. (2001). – Les ZEP : bientôt vingt ans. **Éducation et Formations**, 61, p. 13-22.

MOISAN C., et SIMON J. (1996, septembre). – **Aménagement de la carte des zones d'éducation prioritaires**. IGAEN - IGEN, mult., 20 pages.

MOISAN C., et SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire**. IGAEN et IGEN, mult., 83 pages (publié par le Centre Alain Savary de l'INRP).

MURAT F. (1998). – Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège. **Éducation et Formations**, 53, p. 35-49.

Observatoire des zones prioritaires (2002). – **Reconstruire l'éducation prioritaire**, texte préparatoire aux journées d'étude de l'OZP des 8 et 9 mai 2002, mult.

OLSON D. (1998). – **L'univers de l'écrit**. Paris : Retz.

PASSERON J.-C. (1989). – Les trois savoirs sur le savoir. Sociologie et sciences de l'éducation, **Actes du colloque Finalités des enseignements scientifiques**, Marseille, CCSTI, 1989 ; repris dans PASSERON J.-C. (1991). – **Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel**, Paris : Nathan, p. 347-354

PASSERON J.-C. (2004). – Le sociologue en politique et *vice versa* : enquêtes sociologiques et réformes pédagogiques dans les années 1960. In J. Bouveresse et D. Roche (dir.), **La liberté par la connaissance. Pierre Bourdieu (1930-2002)**. Paris : Éditions Odile Jacob.

PAYET J.-P., GEOFFROY G., LAFORGUE D. et VISSAC G. (2002). – **Mondes et territoires de la ségrégation scolaire (Explorations)**. Rapport de recherche. mult. 170 pages.

PONCET P. (2000). – Les facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en sixième en 1989 et 1995. **Note d'information n° 00-54**, DPD-MEN.

RADICA K. (1995). – "Taux plafonds" d'élèves en zones d'éducation prioritaires. **Éducation et Formations**, 41, p. 31-38.

Revue française de pédagogie (2002). Dossier « Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches », 140.

ROCHEX J.-Y. (1994). – Normes et normativité en sociologie de l'éducation. **Futur Antérieur**, 19/20, p. 195-206.

ROCHEX J.-Y. (1997). – Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (éd.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.

ROCHEX J.-Y. (2000). – Apprentissage et socialisation : un rapport problématique. Communication à l'université d'été 1998 du CRAP-Cahiers Pédagogiques. In M. Tozzi (ed.), **Apprentissage et socialisation**. Montpellier, CRDP du Languedoc-Roussillon.

ROCHEX J.-Y. (2001). – Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 2, p. 69-85.

ROUBAN L. (1990). – La modernisation de l'État et la fin de la spécificité française. **Revue française de sciences politiques**, 4-40, p. 521-545.

SARAMON P. (2001). – Panser ou repenser les ZEP. Les dispositifs d'éducation compensatoires français à l'épreuve du temps. **Ville-École-Intégration**, 127, p. 104-114.

STEFANO A. (2001). – Les caractéristiques des collèges de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves. **Éducation et Formations**, 61, p. 97-101.

THELOT C. (2001). – Égalité et diversité dans le système éducatif : constats, enjeux et perspectives. In A. Vergnion et H. Peyronie **Le sens de l'école et la démocratie**. Peter Lang : Bern.

TOUSSAINT C. (1986). – **Rapport relatif aux zones prioritaires**. IGEN, mult.

TRANCART D. (2000). – L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement. In A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.

VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Sclolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.

VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française. Étude sociologique**. Lyon : PUL.

VINCENT G. et al. (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Sclolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**. Lyon :PUL.

Post-scriptum

Les contraintes éditoriales des *Temps Modernes* font que le texte que l'on vient de lire a été rédigé plus d'un an avant sa parution. Entre-temps, a été annoncée une troisième « relance de l'Éducation prioritaire », suite aux « violences urbaines » dont nombre de quartiers urbains populaires ont été le théâtre à l'automne 2005, et qui ont parfois vu les écoles être la cible de la « rage » des jeunes habitants de ces quartiers. Au moment où sont écrites ces lignes, cette nouvelle relance a fait l'objet, les 13 décembre 2005 et 8 février 2006, de deux discours du Ministre de l'Éducation nationale, Gilles de Robien. La mise en œuvre des dispositions annoncées ne faisant que commencer, il est évidemment difficile de dire quels en seront les effets, si toutefois cette mise en œuvre est effective. Il est néanmoins possible de montrer combien cette troisième relance, non seulement rompt avec la logique précédente d'extension des territoires et des populations concernés par l'Éducation prioritaire, mais aussi combien elle est inspirée par une tout autre conception de « la lutte pour l'égalité des chances » ou de « la lutte contre l'échec scolaire » que celle qui avait présidé au lancement de cette politique.

Fondant une partie de son argumentaire sur les travaux et les analyses ayant précédemment critiqué l'extension peu contrôlée de la politique ZEP, le Ministre a annoncé que les écoles et établissements concernés seraient classés en trois niveaux. Le premier, dit EP 1, ou encore « collèges Ambition réussite » concernera environ 250 collèges, et les écoles de leur secteur, qui « accueillent les élèves confrontés aux plus grandes difficultés scolaires et sociales » ; ces collèges (ou réseaux) Ambition réussite devraient bénéficier de moyens supplémentaires à la rentrée 2006, après avoir élaboré un projet qui fera l'objet d'un contrat avec les autorités de tutelle devant être signé avant l'automne 2006. Le deuxième niveau, dit EP 2 « regroupera les établissements caractérisés par une plus grande mixité sociale que les EP 1 », lesquels sont « naturellement destinés à rester dans l'éducation prioritaire, et continueront de recevoir les mêmes aides qu'auparavant ». Enfin, le troisième niveau, dit EP 3, « concernera des collèges appelés à sortir progressivement de l'éducation prioritaire »¹⁶, dans un délai de trois ans. Les services statistiques du Ministère et le Cabinet du Ministre ont ainsi élaboré une liste de 249 collèges devant être classés Ambition réussite et bénéficier en conséquence chacun de quatre enseignants supplémentaires, liste transmise aux Recteurs qui ont la possibilité de la modifier à la marge, sans pour autant que la dotation de leur académie en enseignants supplémentaires puisse être modifiée en conséquence. Une telle décision, et les premières mesures qui la mettent en œuvre, n'ont bien sûr pas manqué de soulever, non seulement des discussions sur la pertinence du choix des établissements et secteurs ainsi considérés comme plus prioritaires que d'autres, mais aussi des mouvements de protestation de la part de ceux, enseignants, élus ou représentants de parents d'élèves, des établissements et secteurs qui ne le sont pas ou qui semblent appelés – selon un calendrier sur lequel le Ministère reste prudemment discret – à sortir du périmètre de l'éducation prioritaire et à perdre les « avantages » qui y sont associés (sans même parler des protestations contre le fait que les moyens supplémentaires permettant d'abonder les 1 000 postes annoncés seront des moyens « redéployés », c'est-à-dire pris sur l'ensemble des collèges, la dotation horaire de chacun d'eux se voyant diminuée d'une demi-heure).

Au-delà de la redéfinition de son périmètre, c'est plus largement sur la conception même de la politique d'éducation prioritaire que cette troisième relance annoncée rompt avec les principes fondateurs. D'une part parce que cette relance paraît essentiellement ciblée sur les collèges ; d'autre part, parce que, se fondant sur une approche exclusivement individualisante et a-sociologique de la difficulté et de l'échec scolaires, elle exclut toute interrogation sur le fonctionnement du système éducatif.

¹⁶. Toutes les citations ci-dessus sont extraites du discours prononcé le 8 février 2006 par Gilles de Robien, Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Le premier discours consacré par Gilles de Robien à la “relance“ de l’éducation prioritaire, le 13 décembre 2005, présentait en effet une action ciblée « autour de 200 à 250 collèges “Ambition réussite“ », et dont les modalités et les moyens ne concernaient pour l’essentiel que ce segment du système éducatif. Sans doute suite aux interventions des organisations syndicales enseignantes, le terme *Réseaux Ambition réussite* s’est substitué, dans les discours et déclarations ultérieures du Ministre, au terme *Collèges*, mais cela ne change que très peu de choses à des propositions qui marginalisent de fait les enseignements élémentaire et pré-élémentaire et qui minorent l’importance et la nécessité de s’y attaquer, le plus précocement possible, aux processus sociaux, institutionnels et pédagogiques, de construction de la difficulté et de l’inégalité scolaires. Une telle focalisation des mesures proposées – lesquelles résident essentiellement en accroissement des taux d’encadrement et des dispositifs d’aide et de soutien – sur le collège, segment du système éducatif où les difficultés d’apprentissage se convertissent souvent, chez les élèves les plus victimes de la ségrégation sociale et scolaire, en “problèmes d’indiscipline et de comportement“¹⁷ n’est à l’évidence pas sans rapport avec les préoccupations sécuritaires d’un gouvernement en mal de réponses au “mal des banlieues“ et à l’insécurité sociale (au sens de Robert Castel) qui frappe en premier lieu les jeunes des milieux populaires.

Mais la rupture essentielle de la troisième relance de l’éducation prioritaire avec les principes fondateurs de la politique ZEP réside dans l’accent exclusif mis sur l’individualisation des mesures mises en œuvre et sur la volonté, affirmée par Gilles de Robien et par plusieurs personnalités importantes de la majorité gouvernementale, de ne plus donner la priorité aux “zones“ mais aux “élèves“, voire à l’élève au singulier. La question du ciblage des politiques scolaires dites de discrimination positive sur des territoires ou des populations est, comme on l’a vu, une question qui mérite débat et examen critique des expériences conduites en France et dans les différents pays. Mais ce qui nous est proposé aujourd’hui n’a pas grand chose à voir avec une approche fondée sur des résultats et questions de recherche en sociologie de l’éducation, sur une analyse relationnelle des processus de co-production de la difficulté et de l’inégalité scolaires dans la confrontation entre, d’une part, les caractéristiques, les pratiques et les dispositions socio-cognitives des élèves, liées à des modes de socialisation socialement différenciés, et, d’autre part, les réquisits, les modes de fonctionnement du système éducatif et les pratiques de ses agents. L’accent est mis exclusivement sur les logiques de traitement et d’aide individuels des élèves (voire de l’élève) en difficultés, pour lesquels il convient de mettre en œuvre des « programmes personnalisés de réussite éducative », sans qu’il soit jamais fait mention, dans les textes et discours ministériels, du caractère socialement et scolairement construit des difficultés concernées. Il ne s’agit plus du tout, de concevoir et de promouvoir ce que pourraient être des modes de fonctionnement institutionnel et pédagogique moins pénalisants pour les enfants de milieux populaires et permettant de progresser sur la voie d’une démocratisation du système éducatif et de l’accès aux savoirs et à leur exercice critique, mais, selon les termes du ministre, « d’individualiser les parcours et d’encourager les talents ». Une telle logique d’individualisation des parcours, solidaire d’une idéologie méritocratique, conduit à proposer, pour les meilleurs élèves des établissements concernés, la possibilité de bénéficier de bourses au mérite et de déroger aux règles de la sectorisation scolaire pour pouvoir fréquenter le lycée de leur choix, et, à terme, les filières dites d’excellence, quand les autres, qui n’auraient pas suffisamment tiré profit des multiples mesures d’aide et de soutien qui leur auront été prodiguées, pourront “bénéficier“ d’un enseignement de découverte professionnelle dès la classe de 4^{ème} et verront leur scolarité évaluée à l’aune restreinte, non plus des programmes, mais du « socle commun de connaissances et de compétences » instauré par la loi d’orientation votée en 2005 (dont les

¹⁷. Cf. sur ce point le remarquable ouvrage de Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L’école à l’épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

contenus ne sont pas encore définis au moment où ces lignes sont rédigées) et de leur respect du règlement de l'établissement.

Il semble bien que l'on franchisse là un pas supplémentaire dans ce que nous avons analysé comme double déni de la question sociale à l'école : d'une part, déni consistant à penser la politique ZEP sur le seul registre de l'adaptation (à grands renforts de soutien, de rattrapage, de parrainages, voire de culpabilisation ou de pénalisation de leurs parents) des enfants de milieux populaires à un système éducatif dont on n'interroge plus l'héritage et le caractère élitistes, dogmatiques et socialement inégalitaires ; d'autre part, objectif affiché de prise en considération de la diversité des élèves, de leurs mérites et de leurs talents qui, ne se donnant jamais les moyens d'analyser ce qui, dans les différents milieux sociaux et les différentes configurations familiales, donne forme et contenu à la diversité et aux différences ainsi mises en avant, tend à présenter celles-ci comme naturelles et à s'aveugler sur le fait qu'elles sont non de simples différences mais des inégalités sociales et sexuées, non seulement des caractéristiques individuelles des élèves mais des constructions sociales et scolaires. Double déni donc, qui non seulement tourne le dos aux principes fondateurs de la politique ZEP, mais renonce à toute visée de transformation-démocratisation de notre système éducatif.

(Les Temps Modernes, n° 637-638, mars-juin 2006, p. 219-257)