

L'évolution de la politique d'éducation prioritaire la difficulté de juger

Françoise Lorcerie,
CNRS

La politique de l'éducation prioritaire vise spécifiquement à « corriger l'inégalité sociale » des résultats des élèves (circulaire du 1^{er} juillet 1981), à partir d'une intervention ciblée sur les espaces désavantagés.

Cette politique a vu le jour en 1981, à la faveur de l'alternance socialiste. Une fois introduite, elle s'est vue plus d'une fois rétrogradée dans les priorités ministérielles. Mais elle n'a finalement pas été sérieusement contestée dans son principe au cours de ses presque trente années d'existence. Elle a connu trois relances. Il en résulte aujourd'hui une configuration composite, qui n'est d'ailleurs pas simplement scolaire : elle s'articule aux dispositifs territorialisés du développement éducatif local et du développement social.

Son impact sur l'inégalité sociale des résultats scolaires reste incertain. Pour comprendre le décalage entre le principe et les réalisations, il faut d'abord le décrire. Le point important, trop méconnu peut-être lorsqu'on réfléchit à l'éducation prioritaire, est que le décalage entre le principe directeur d'égalité/équité et la réalité n'est pas cantonné à l'éducation prioritaire, c'est une caractéristique du système scolaire français. Les résultats des élèves défavorisés socialement y sont particulièrement faibles, sans que les résultats des élèves favorisés soient particulièrement bons **(1ère partie)**.

Une explication de cette caractéristique générale du système scolaire n'est guère difficile à entrevoir, il suffit de recueillir la parole des acteurs pour être mis sur une piste. Actuellement, dans notre système scolaire, il y a sur le papier une obligation de résultats, mais pas de coordination installée pour cela, à aucune échelle. Cette absence laisse la place libre à des logiques de préférence et d'intérêt qui sont tout simplement des logiques de marché. Celles-ci sont bien décrites à l'extérieur de l'Education Nationale, l'école en est l'objet. Mais elles prévalent aussi à l'interne **(2^{ème} partie)**.

On terminera par quelques remarques autour de la question des régulations stratégiques dans l'Education Nationale. Elles sont pour une part refusées par les agents scolaires, et pour une part simplement pas installées. Les diverses variantes de la politique de l'éducation prioritaire ont justement consisté à tenter quelque chose pour sortir de cette situation, en imaginant que les ZEP pouvaient être un « laboratoire d'innovations » qui ouvrirait des voies innovantes pour le reste du système. C'est l'inverse qui s'est passé. A chaque fois, des leviers et points d'appui

ont été tentés pour impulser une action stratégique en ZEP, mais ils se sont trouvés assez vite banalisés ou isolés dans les fonctionnements ordinaires. Au bout de 28 ans, on doit poser la question de savoir si les *conditions de possibilité* d'une action stratégique pour améliorer les résultats des écoles dans les zones populaires sont en place (**3^{ème} partie**).

I. Mieux décrire le problème. La prévalence du sous-apprentissage dans le système français

La politique d'éducation prioritaire vise à « corriger l'inégalité sociale des résultats scolaires ». En quoi consiste cette inégalité ? On dispose aujourd'hui de nouvelles données quantitatives qu'il faut prendre en compte car elles dessinent le tableau du désavantage scolaire (« échec »).

La politique des « ZEP » ne doit pas amener à croire que l'échelle des quartiers est la seule et unique échelle pour appréhender le phénomène. Projetée sur le territoire scolaire, l'image que dessine l'inégalité sociale évoque plutôt la géométrie des objets fractals. A l'instar de la côte de Bretagne vue de plus ou moins près, on voit émerger le même type de régularité à petite échelle (un établissement [une école ?]), à moyenne échelle (une ville), à grande échelle (un département), à l'échelle du pays tout entier.

A chacune des échelles, une régularité apparaît : les résultats du système scolaire français se distribuent comme une courbe de Gauss dont les extrémités seraient inégalement élevées : autour du peloton des élèves moyens, il y a nettement plus d'élèves que statistiquement attendu en sous-apprentissage marqué, et moins en position de réussite marquée.

• PISA (*Programme international pour le suivi des acquis des élèves*)

Ce programme teste de grands échantillons (plus de 5000 pour la France) socialement représentatifs d'élèves de 15 ans, tous les trois ans, en 2003 en mathématiques et en lecture, en 2006 en sciences.

Les questionnaires testent les connaissances et surtout la mobilisation des connaissances (« compétences »). Ils s'adressent aux élèves et aux écoles.

Les résultats sont gradués des niveaux 1 à 6 (valeurs centrales 3-4, médiane à 500 points, écart type 100).

Distinguons deux séries de résultats :

◆ Performance institutionnelle

La France est de façon répétée en position médiocre par rapport aux autres pays, dans la moyenne inférieure des pays de l'OCDE.

En lecture : Près de 25% d'élèves sont situés au niveau 1 et en-dessous, et 7% seulement au niveau 5 et + (ils sont respectivement 5% et 17% en Finlande, 6% et 10% en Hollande) (source PISA 2006).

Mathématiques : Plus de 22% au niveau 1 et en-dessous et 12,5 au niveau 5 et + (respectivement 6% et 24,5 % en Finlande, et 11,5% et 21% en Hollande) (PISA 2006).

◆ **Equité**

La relation entre le milieu socio-économique et la performance est très forte en France, la plus forte en Europe à l'exception du Luxembourg (source : PISA 2006, Performance en sciences - graphe p. 205).

Les immigrés de 2^{ème} génération sont en plus mauvaise posture encore, mais de peu : la variance entre établissements due au statut immigré n'est que de 4,9% et celle intra-établissement de 2% - (source PISA 2003).

● **Broccolichi & Trancart, Inégalités territoriales en éducation (programme DEP)**

Pour une étude commanditée sur les inégalités territoriales d'éducation en France, dont la recherche a été réalisée début années 2000, Sylvain Broccolichi a eu l'idée de comparer entre eux les départements français sous l'angle de leur performance scolaire. Les travaux sur l'inégalité scolaire des territoires se focalisaient jusque là sur les niveaux où une correspondance entre performance et pilotage était vraisemblable : établissements et accessoirement régions (rectorats). L'étude compare les performances des élèves aux évaluations à l'entrée en 6^{ème} (et au DNB, épreuves anonymes) pour tous les départements. Elle fait apparaître une soixantaine de départements qui ne s'éloignent pas sensiblement de la moyenne française (TCEPA)¹, et des départements qui s'en éloignent en plus ou en moins : des départements en sur-performance, et des départements en sous-performance.

Quelles sont les caractéristiques de ces deux groupes de départements ?

- ◆ Les départements en sur-performance sont ruraux, dotés de petits collèges ;
- ◆ Les départements en sous-performance sont principalement urbains, dotés de plus grands collèges. Ils peuvent avoir des conditions socio-économiques favorables (Hauts-de-Seine, Yvelines, Essone, Val-de-Marne, Val-d'Oise).
- ◆ Dans les départements en sur-performance, les élèves les moins bons sont meilleurs qu'attendu : la performance TCEPA du dernier décile s'y approche de celle des élèves du premier décile dans les départements les moins performants. Et les élèves les meilleurs y sont meilleurs,
- ◆ Dans les départements sous-performants, même les meilleurs élèves sont moins bons qu'attendu. Les performances par collège sont par ailleurs plus inégales (les collèges sont plus différenciés entre eux).

L'équipe réunie pour cette étude a tenté d'expliquer ces variations par des observations de terrain. On peut faire l'hypothèse que les conditions « écologiques » de la scolarité, la dynamique territoriale des inégalités socio-économiques, a un impact décisif, articulée avec les fonctionnements scolaires.

¹ Toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire en tenant sous contrôle la variation liée à la composition sociale du public scolaire.

● **Au sein des établissements**

Le phénomène qu'on y observe est bien connu dans la littérature sur les inégalités d'apprentissage (Duru, Grisay) : qui mettent en évidence le rôle des environnements d'apprentissage.

La composition du public a un impact sur le niveau des apprentissages réalisé au sein d'une classe.

Les classes hétérogènes sont les environnements d'apprentissage les plus favorables, et ce pour toutes les catégories d'apprenants, mais surtout les plus faibles.

Or on le sait (travaux DEP), dans les collèges éducation prioritaire, il y a plus souvent des classes homogènes qu'ailleurs : tendance à différencier les structures pédagogiques par niveau, en ménageant des classes « protégées » et en organisant des classes faibles (de soutien).

Cette configuration n'est pas bénéfique ni pour les individus, ni collectivement. Les classes faibles sont souvent aussi des classes délaissées, confiées à des enseignants jeunes et de passage, le climat y est dégradé, les punitions nombreuses, les chances d'apprendre des élèves sont mauvaises. Ce sont ces situations que décrit le rapport d'Anne Armand et Béatrice Gille (IGEN, 2006).

Donc deux maux :

- le système scolaire français produit de la sous-performance à large échelle,
- et cette sous-performance désavantage fortement et typiquement les catégories les plus défavorisés socialement.

Le système scolaire français est l'une des plus poreux d'Europe à l'inégalité socio-économico-culturelle des familles (il y fait le moins barrage, il est le plus orienté à la « reproduction »).

Cela n'est pas dû à la ségrégation sociale des territoires et des établissements : elle est moyenne en France à l'échelle européenne, si l'on prend pour indice la concentration des enfants d'immigrés (PISA 2003).

En langage désuet : la lutte des classes – la divergence des intérêts de classe – s'exprime fortement dans l'école française.

II - Recherche d'explication : Que se passe-t-il ? (approche de sociologie)

Comment les agents scolaires en viennent-ils à se faire les acteurs de la « reproduction sociale » ?

Une observation simple, type « *le roi est nu* », nous montre une absence de coordination autour de buts pédagogiques (*stratégiques*), à la fois sur le terrain et dans la chaîne hiérarchique. Cela laisse la place libre aux logiques de marché.

● **Notations de terrain** (à partir du dossier XYZep, 32, sept 2008, « *Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ?* »)

Tous les auteurs sont des universitaires, IUFM, ont passé du temps à observer ce dont ils parlent, ils ont passé un « contrat moral » avec les acteurs scolaires (professeurs, assistants, intervenants), ils sont manifestement soucieux de les respecter. Ils suggèrent leurs conclusions plus qu'ils ne les formulent expressément.

◆- Article de Frédéric Saujat, « Reconnaître le travail des enseignants » : De pédagogie, on ne parle pas. Il note « une sur-prescription infinie des objectifs », dont les effets sont lourds, car « cette sur-prescription se double d'une sous-prescription totale des moyens pour les atteindre, ce qui contraint les enseignants à 'prendre sur eux' pour faire leur travail ».

◆- Note de Pierre Vérillon sur les assistants pédagogiques : ils sont recrutés pour « accomplir une mission d'appui au personnel enseignant dans le but de soutien et d'accompagnement des élèves ». Or « Faute de concertation avec les enseignants, il revient souvent aux assistants pédagogiques de définir eux-mêmes les règles du fonctionnement qui, en fonction d'une lecture fine des intentions didactiques du professeur et de la disposition des élèves, implique à la fois initiative et retenue ».

◆- Christine Félix et Bruno Canivenc, « Un dispositif d'aide au travail personnel ». Voici les questions qu'ils se posent *in fine* : « comment articuler le travail en ATP avec le travail fait en classe dans chaque discipline et celui proposé dans les autres dispositifs d'aide ? » - « Tout porte à croire que, dans ce collège, le métier n'est pas vraiment en mesure de répondre à ces questions ; il n'offre pas les ressources nécessaires pour fonctionner et les actions réalisées par les uns peuvent aller jusqu'à rivaliser avec les actions des autres. Les dispositifs proposés peuvent même entrer en concurrence ou en conflit avec les activités de classe... »

◆- Janine Reischtadt, « L'aide aux devoirs à Créteil ». « Il nous est donc apparu que le dispositif était porteur d'une dynamique à examiner (*litote !*) : que puisse se mettre en place un retour auprès du professeur de l'élève de ce que les intervenants perçoivent à chaque fois des erreurs, des incompréhensions des élèves, pour qu'elles puissent être traitées efficacement ».

En bref, chaque article désigne le même problème : il n'y a pas de coordination fonctionnelle organisée, pour des actions qui l'exigeraient de façon basique. Pourtant les personnes concernées fréquentent le même espace, elles sont susceptibles de se rencontrer.

● **Chaîne hiérarchique :**

On n'y parle pas non plus pédagogie. Deux recherches sont explicites à cet égard :

◆ Thèse de Lydie Heurdier : *Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français, déc. 2008.*

Thèse d'histoire de l'éducation, basée sur l'analyse de fonds d'archives : les archives EN, départements et municipalités. période 1980-2000 :

Politique pédagogique ? On n'en a jamais parlé dans les réunions dont elle a compulsé les archives, dans ses trois départements témoins (Ille-et-Vilaine, Eure-et-Loir (Dreux), Seine-Saint-Denis). On y note la prévalence d'une logique gestionnaire : distribution des moyens.

◆ Thèse de Denis Laforge sur l'activité d'une Inspection académique (en général) dans un département du centre Est (*La ségrégation scolaire : l'Etat face à ses contradictions*. L'Harmattan, 2005) :

Il constate une pure logique gestionnaire. La relation aux établissements est de l'ordre du : « Tous capables, tous coupables ».

◆ A l'observation : un cas d'intervention stratégique de la chaîne hiérarchique (recteur/IA/IPR/chef d'établissement / maire) dans une situation problématique ponctuelle : longue grève des professeurs contre la réduction de la DHG. Il s'est agi d'une sorte de mobilisation administrative pluricatégorielle (administration, inspecteurs, chef d'établissement), mais ponctuelle : au chef d'établissement de reprendre la main immédiatement.

Cas inverse : Eugène Blanc à Amiens (v. *Enseigner en milieu ethnicisé*, livraison spéciale de *VEI*, déc. 2003)

On ne voit pas de recherche action qui associerait praticiens, responsables du pilotage stratégique, chercheurs, pour produire des résultats éclairant la décision (comme « Rapsodie » à Genève, avec Ph. Perrenoud, années 1980) - cf le dossier *XYZep* cité.

Le Centre Alain Savary est le dispositif qui est allé le plus loin dans la médiation avec les acteurs scolaires, mais il n'est pas mandaté pour conduire une recherche action.

● En l'absence de régulation stratégique, ce sont les routines (ce dont chacun a l'habitude et qui n'a pas besoin d'être justifié) et ou les préférences (les intérêts) des uns et des autres qui décident de ce qui se fait individuellement et collectivement :

- pour la confection des classes,
- la demande d'ouverture de filières,
- le déroulement (la construction) des carrières,

Remarque sur les logiques de marché et la façon dont elles bousculent l'école :

◆ Les logiques de marché externes à l'école (dont l'école est l'objet) sont bien décrites à présent : certains établissements populaires sont évités bien plus que recherchés.

On vient d'apprendre l'effet de la première année d'aménagement des critères de la carte scolaire sur les collèges RAR (2007-2008) : sur 254 collèges AR, 19 ont perdu 10% et plus de leurs élèves ; en moyenne, ils ont reçu 2,5% d'élèves en moins.

Explications : les parents (de toutes classes sociales) manifestent leur méfiance à l'égard de les établissements défavorisés (phénomène de la réputation, dans un contexte d'absence d'information directe).

Cela a pour effet d'augmenter progressivement la concentration des familles les plus captives dans les établissements les plus évités (« relégation ») : notamment les enfants d'immigrés.

Ces logiques sont alimentées par les préférences et peurs sociales des acteurs sociaux.

◆ Mais (PISA) la ségrégation socio-scolaire est moindre en France que dans des pays où la performance et l'équité institutionnelles sont meilleures. Elle n'est donc pas le facteur explicatif majeur.

Il faut donc compléter l'analyse en regardant ce qui se passe dans le système scolaire lui-même. On voit alors que ce régime d'action (préférences et peurs sociales) a cours aussi au sein de l'EN, parmi les acteurs scolaires, et cela contribue sans aucun doute à l'iniquité du système :

◆ N'ayons pas peur des mots : il y a au sein de l'organisation scolaire un marché des classes (qui détermine la confection des classes dans les établissements, notamment dans les établissements défavorisés), un marché des flux d'élèves (recherche et captation d'élèves « de valeur » par des ouvertures d'options), un marché des postes (la hiérarchie des postes, visible par les barèmes lors des mouvements, pour tous personnels).

Ces « marchés » sont hiérarchisés par la catégorisation socio-ethnique. Exactement comme le « marché » des établissements l'est pour les familles.

L'école est pénétrée de part en part par les logiques de préférence typiques des « marchés ». Ces logiques sont ethnicisées. « *Pénétrée ?* » Elle est même en partie organisée par cela. Le marché des postes, particulièrement, est crucial dans le fonctionnement de l'organisation.

● **Conclusion :**

Les modes d'interaction normaux n'amènent pas les agents scolaires, de quelque niveau qu'ils soient, à adapter leur action en fonction d'objectifs tels que la réduction des inégalités sociales d'éducation.

A l'inverse on voit que, pour des observateurs extérieurs mais familiers du terrain (les chercheurs d'IUFM relatant leurs travaux dans le dossier d'XYZep), des coordinations pourtant indispensables auraient quelque chose d'étonnant. L'absurde règne, mais il ne faut pas le désigner comme absurde.

3. Des régulations pédagogiques *stratégiques* dans l'Education Nationale ?

Une action « stratégique » est une action orientée par la poursuite d'un but. Ici, le but est que nous considérons est d'améliorer les résultats des élèves RAR et RRS

Dans l'Education Nationale, ces régulations pédagogiques stratégiques sont limitées au maximum :

● ***Elles sont largement refusées par les enseignants***, par « position syndicale » de défense de la liberté individuelle et par culture du clivage enseignants/administration (l'instauration du « conseil pédagogique » par la loi du 23 avril 2005 ne semble pas avoir changé la situation).

Parfois, émerge une amélioration à l'échelle locale, grâce au doigté et à l'investissement pédagogique d'un chef d'établissement, qui trouve à s'appuyer sur des enseignants désireux d'inventer des solutions. Mais il s'agit de situations

transitoires puisque la mobilité des responsables scolaires dans l'éducation prioritaire est aussi grande que celle de leurs subordonnés.

Dans les RAR, la situation est tendanciellement améliorée par la présence de professeurs référents recevant du responsable de RAR (le chef d'établissement) des lettres de mission et se concertant (pouvant se concerter) avec lui : c'est un nouvel espace pour la réflexion pédagogique et l'initiative.

- **Elles sont absentes dans l'organisation scolaire**

Exemple récent : la lettre de mission des chefs d'établissement (en RAR ou non) : s'est-elle implantée comme dispositif de régulation concertée avec la hiérarchie ? Je n'ai pas vu d'étude mais il semble que la réponse soit mitigée.

Les concepteurs des politiques d'éducation prioritaire ont justement cherché à palier l'absence de moteur pédagogique dans l'institution (de droit commun) en lui trouvant un succédané. La géographie prioritaire a découpé des secteurs où l'action allait être dynamisée et finalisée par des dispositions particulières, où agents et unités (établissements, circonscriptions) allaient recevoir une incitation pour « travailler autrement », et viser à l'amélioration de la performance institutionnelle.

Pour gérer la contradiction que susciterait l'exception faite au droit commun des routines scolaires, on mettait en avant une finalité expérimentale : les nouveaux secteurs deviendraient des « laboratoires d'innovations » (dont le ministère pourrait s'emparer ensuite pour en tirer des conclusions – généralisables ?).

- **On peut ainsi analyser chaque étape** de la politique d'éducation prioritaire en termes de leviers et points d'appui (pour faire référence aux outils d'André de Péretti).

- ◆ **Savary :**

Levier = schéma politique : mobilisation des agents à la base, dans le quartier, pour faire mieux avec ces élèves.

Point d'appui externes = les partenariats de quartier ou d'équipements culturels : promus « partenaires habituels du système éducatif ».

Point d'appui internes = un puissant contexte de changement des formes institutionnelles, où les ZEP allaient s'inscrire : Rénovation des collèges, avec formation continue des enseignants, thème de la pédagogie différenciée et de l'évaluation. Renouveau du curriculum dans les collèges : technologie et tutorat, et Grand Service Public Unifié et Laïc de l'Éducation Nationale (SPULEN !), avec un scénario d'autonomisation des secteurs scolaires (avant l'EPL) dans la France entière, et dans les ZEP une perspective de développement communautaire à l'anglaise.

- ◆ **Jospin/ Rocard :**

Levier = nouveaux rôles de coordonnateur et de responsable, et dispositif du Conseil de zone, Projet de zone discuté et suivi dans ce Conseil – ISS !

Points d'appuis externes = politique de la ville et du DSU, structurée à ce moment-là (géographie prioritaire, principe d'équipes de projet par secteur...) (cf Annexe « Politique éducative territorialisée et l'accompagnement scolaire » de la circulaire du

23 mai 1989 sur la politique de la ville). S'ajoute à cela ce qu'on appelle la « réforme de l'Etat » (développement de la démocratie locale, habitants considérés comme partenaires des opérations de développement urbain...) et une rénovation des services publics (Charte des services publics : obligation d'efficacité, accueil, qualité du service rendu... : reformulation de l'éthique du service publique).

A l'interne = loi d'orientation du 10 juillet 1989 (projet d'établissement).

Donc un dessein général ambitieux.

◆ **Allègre/ Royal :**

Le choix est fait d'internaliser l'incitation à travailler au service d'une réussite meilleure des élèves défavorisés.

Levier = principe de l'accompagnement des zones par la chaîne hiérarchique (IA-recteur, et IPR) ; signature d'un contrat de réussite ayant sa temporalité propre.

Point d'appui : Rien ! Sans surprise, échec rapide de la formule.

◆ **Relance De Robien (2006) :**

Levier = après resserrement des secteurs prioritaires, concentration des moyens, surtout humains : 1000 professeurs et 3000 assistants pédagogiques, avec obligation de définir leur emploi au sein des secteurs (en concertation) et autrement qu'en diminuant la taille des classes.

Points d'appui externes = l'activisme de J.-L. Borloo au ministère des Affaires sociales : loi sur l'égalité des chances, loi sur la cohésion sociale. Renforcement contextuel par la mise en place des PRE, dont l'EN est partie prenante mais non leader.

Points d'appui internes : consultation sur l'état de l'école (commission Thélot) et loi du 23 avril 2006, socle commun, conseil pédagogique...

Au total, les scénarios de changement qui externalisaient le point d'appui du changement pour contourner dans les secteurs prioritaires l'inertie du système scolaire n'ont pas eu l'impact attendu en termes de performance institutionnelle, et ceux qui internalisaient le changement ont encore moins débouché sur une dynamisation de l'action pédagogique stratégique au sein de l'organisation scolaire : échec.

● **Alain Bourgarel dans son introduction à la Journée nationale de l'OZP du 17 mai 2008, «Où en est l'éducation prioritaire ? » :**

Commentant l'idée qu'il faut assurer dans les territoires prioritaires « le meilleur de l'Education Nationale » (F.-R. Guillaume), Alain Bourgarel note :

« Il ne s'agit pas de spectaculaire, de nouveau ou de clinquant.

C'est tout simplement une école où on trouve :

- des enseignants stables, qualifiés et convaincus des potentialités de leurs élèves,
- une administration de pilotage stable, qualifiée et convaincue des potentialités de l'équipe enseignante,
- des enseignants respectueux de leurs élèves et leurs parents, donc exigeants avec eux,

- des enseignants pouvant s'appuyer sur un réseau prioritaire actif pour que les relations interdégradées s'enrichissent et que les affaires dont l'école ne peut s'occuper mais qui sont importantes pour la scolarité (santé, services sociaux...) soient traitées en partenariat,

Le « meilleur de l'EN » peut exister, c'est possible », conclut A. Bourgarel.

(on peut évoquer aussi les critères dégagés par le rapport Moisan Simon pour les ZEP efficaces)

« *C'est tout simplement une école où on trouve...* » S'agit-il ici d'humour ou d'une profonde tristesse ?

Certes, cela n'a rien d'exorbitant, et c'est indispensable rationnellement. Ces fonctionnements seraient ceux d'un système scolaire qui pourrait entreprendre de réagir par rapport aux problèmes de sous-performance dans les zones populaires et plus généralement avec les élèves peu scolaires.

Sans eux, il est simplement impossible d'amener la pratique pédagogique au centre de la réflexion collective et de la concertation.

Mais les conditions pratiques qui rendraient ces fonctionnements « normaux », i-e conformes à la culture des agents, routiniers, n'existent pas.

– des enseignants stables ? On sait ce qu'il en est. Les postes ZEP sont au bas de l'échelle, ils sont évités et fuis – sauf pour raison résidentielle parfois...,

– qualifiés ? Ne parlons pas aujourd'hui de la formation professionnelle des enseignants,

– convaincus des potentialités de leurs élèves ? Dans les comparaisons internationales, les enseignants français sont les plus pessimistes à cet égard (pas seulement en RAR !),

– une administration de pilotage stable ? En ZEP (Heurdier), elle tourne plus que les professeurs.

– convaincue des potentialités de l'équipe enseignante ? Pas vraiment (Laforgue). En fait, l'administration attribue aux enseignants la responsabilité des difficultés dans lesquelles ils sont empêtrés, et s'en détourne,

– des enseignants respectueux de leurs élèves et leurs parents ? En fait, la distance des enseignants aux parents est emblématique de celle qui les écarte de leurs élèves. Figure : les élèves *victimes de leurs parents* (paternalisme, misérabilisme, culturalisme : cf Guénif ; Bouveau Cousin Perroton).

Pire, les conditions installées vont à l'encontre des fonctionnements souhaitables, elles les rendent improbables alors même que, pris individuellement, les agents scolaires peuvent dire leur souffrance de ce qui existe, leur lassitude.

Ce n'est donc pas une simple question de « pilotage » avisé (rapport Moisan-Simon), loin de là.

C'est un pilotage concerté (Pair) mis en œuvre sur la durée, qui serait de nature à ancrer la réflexion stratégique au plus près du terrain et à faire remonter les problèmes dans la chaîne hiérarchique. Mais on est là dans l'utopie. « L'Éducation nationale sait gérer, elle ne sait pas piloter », écrit Antoine Prost (dans G. Chapelle, D. Meuret, dirs, *Améliorer l'école*, PUF, 2006, p. 96).

Conclusion

On voit la difficulté de juger de l'évolution de la politique d'éducation prioritaire en France.

Vu ce que l'on sait des résultats du système, il faut certainement :

- ◆ des aides/modalités spécifiques pour la réussite scolaire des plus désavantagés socialement, qui sont concentrés dans certaines écoles et établissements, plus encore qu'ils ne le sont dans les quartiers environnants (ZEP-RAR) : la politique de RAR associée aux PRE, et plus largement l'éducation prioritaire a cette ambition de spécificité.

MAIS il faudrait aussi :

- ◆ de nouveaux fonctionnements scolaires généraux, mettant la problématique du sous-apprentissage global au cœur d'une régulation stratégique de la pédagogie, une régulation collective sur le terrain, y compris interstatutaire et une régulation « verticale » impliquant les responsables, un investissement des responsables aux côtés des acteurs du terrain.

La nouvelle réglementation des RAR a amené plutôt un mieux. Mais on n'est pas sorti de l'impression de bricolage, et l'impact sur la performance institutionnelle est incertain.

Surtout, l'organisation générale de l'Éducation Nationale n'a pas changé.

- ◆ Illustration : le ministère a renoncé à mettre sérieusement en œuvre la dernière formule énoncée pour remédier au sous-apprentissage : le socle commun (loi 2005) (qu'on peut situer au bas du niveau 3 de PISA). Le mot d'ordre s'est soldé par une réécriture des programmes minima, la réalisation de livrets pour la liaison école-familles (des « usines à cases » dit un formateur), puis il est sorti de l'agenda. Pour l'heure.

- ◆ Autre exemple confondant d'irresponsabilité : le projet de réforme de la formation professionnelle initiale, dite « mastérisation » (qui permettra de recruter les titulaires de l'enseignement à bac + 5 (c'est-à-dire au niveau de recrutement des ingénieurs), et ce quasiment sans formation professionnelle, sur la base d'un concours dont les épreuves n'auraient rien à voir avec l'agir pédagogique.

A l'analyse, l'organisation scolaire française apparaît en crise profonde, et ceci ne peut pas manquer de se répercuter directement sur l'activité pédagogique en RAR et RRS.

Françoise Lorcerie (CNRS)

lorcerie@mmsch.univ-aix.fr