Reconstruire les ZEP

**OZP, 9 mai 2002**

**Claude Pair**

Dans un premier temps, je voudrais, dans la ligne des parties A et B de votre texte, replacer vos propositions dans un *contexte social, politique et scolaire*. Les ZEP, l’éducation prioritaire, n’ont en effet pas de sens en elles-mêmes. Elles sont un outil au service d’une *visée* qui concerne tout le système éducatif et même toute la société. S’il en était autrement, elles risqueraient de jouer un rôle négatif, en créant des ghettos. J’aborderai successivement trois époques : au départ (cf. votre partie A) ; au cours des vingt ans d’existence (cf. B) ; en mai 2002 (votre texte ne s’y réfère pas explicitement).

*Au lancement de l’idée de ZEP*, en 1981, c’est « l’état de grâce » : la gauche est au pouvoir pour la première fois depuis longtemps ; tout le monde espère plus d’égalité et par là plus de réussite individuelle et collective. Pour l’École, la visée est la lutte contre l’inégalité et l’échec : c’est ce qu’annonce la circulaire du 1/7/81 qui « s’inscrit dans une politique de lutte contre *l’inégalité sociale*» et ajoute : « Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par un renforcement *sélectif* de l’action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d’*échec* est le plus élevé ». Les ZEP sont ainsi annoncées pour rompre avec l’égalité formelle (vous avez parlé d’équité), ce qu’on a résumé par « donner plus à ceux qui ont moins », formule alors révolutionnaire mais réductrice car n’insistant que sur les moyens. Je résumerais plutôt la méthode par trois mots : décentralisation, territoire, projet (vous avez utilisé « différenciation », « solidarité » et, plus loin, « projet »). Il aurait fallu un quatrième terme, « contenus », mais Alain Savary n’a pas eu le temps d’avancer vraiment sur ce point : je me souviens d’une réunion un peu surréaliste dans son bureau, le 18 juillet 1984 alors qu’il avait déjà envoyé sa lettre de démission, qui a conduit a une sorte de testament en ce domaine. Ensuite on est entré dans une période de réaction, et les ZEP ont disparu du devant de la scène.

*En 20 ans*, nous avons connu diverses péripéties, vous y avez fait allusion ; diverses visées ont influencé l’idée que l’on se faisait du but des ZEP :

au départ, égaliser la réussite scolaire ;

puis corriger les effets négatifs d’autres événements ou d’autres politiques, par exemple de restructuration industrielle ou de logement ;

limiter la violence, dans une certaine confusion avec les établissements « sensibles », vous l’avez dit ;

désigner des endroits où le travail mérite une prime ;

élargir le recrutement des élites, avec la création en ZEP de classes prestigieuses ou le recrutement d’élèves de Sciences Po.

Ces objectifs successifs ont contribué à une « dilution » de l’idée, selon le mot de Francine Best, d’autant qu’ils ont induit l’extension en nombre dont vous avez parlé, les critères bureaucratiques pour définir la carte, le glissement de l’appellation ZEP vers le péjoratif. D’où des remises en cause venant de divers horizons, qu’il s’agisse de ceux qui sont en fait hostiles à la démocratisation ou de ceux qui constatent qu’elle ne progresse guère. Dans cette dernière catégorie, je range le récent livre de Nestor Roméro : « l’école des riches, l’école des pauvres : les ZEP contre la démocratie » [[1]](#footnote-1). Les titres des chapitres sont significatifs : les deux écoles ; les ZEP : retour à la séparation ; les ZEP : de l’orientation précoce à la violence ; la pédagogie dans les ZEP : une démarche élaborée de pacification ; dans les ZEP, la pédagogie se heurte à l’institution…

Je ne crois pas que ce type de pamphlet fasse avancer les choses, il pousse plutôt à jeter le bébé avec l’eau du bain. C’est que sa démarche n’est guère rationnelle parce que ses dénonciations ne sont pas fondées sur des données précises. Elle s’oppose à la pratique de cet Observatoire et de ces journées. Vous avez parlé d’évaluation. Au niveau national, il existe une mine d’études, en particulier celles qui sont rassemblées dans le numéro 61 de la revue Éducation et Formations [[2]](#footnote-2). Je retiens les résultats suivants :

1. Les ZEP ont suivi la tendance générale à une meilleure scolarisation, ce qui n’était pas acquis d’avance : elles ont donc bien contribué à lutter contre l’échec scolaire. Et pourtant, il y a eu dans la plupart de ces zones une dégradation économique et sociale, en particulier sous l’influence de l’augmentation du chômage [[3]](#footnote-3), qui aurait pu conduire à une dégradation des résultats scolaires.
2. Il n’en demeure pas moins que la proportion de sorties sans qualification est deux fois plus élevée pour les jeunes qui ont été scolarisés en ZEP au cours du collège que pour ceux qui ne l’ont pas été (13,4 % contre 6,8 %) : malheureusement, on n’a pas de résultat permettant de faire cette comparaison à situation sociale égale, ce qui relativiserait sans doute ce constat.
3. On dispose d’un résultat de ce type pour l’orientation en lycée général et technologique sans redoublement au collège : à situation sociale et scolaire égale à l’entrée en sixième, les élèves ayant fait toute leur scolarité de collège en ZEP réussissent mieux que ceux qui n’y ont jamais été. C’est un point important, notamment si on pense au développement de l’estime de soi et à l’ouverture de portes pour l’avenir.
4. Mais cet avantage disparaît pour l’accès au niveau du bac ou au diplôme du bac : là, les taux sont comparables à situation égale. Selon la manière de considérer ce résultat, on peut dire que l’éducation prioritaire réussit à compenser la concentration des difficultés dans ces zones (dont on sait qu’elle est un obstacle à la réussite), ou que les ZEP ne sont pas parvenues à lutter contre l’inégalité sociale.
5. Il existe en ZEP des pédagogies innovantes, on commence à apercevoir quelles conditions permettent aux ZEP de réussir. Mais on ne sait guère apprécier la part des innovations réussies, ni capitaliser les acquis pédagogiques pour les rendre transmissibles.

Une raison de ces résultats en demi-teinte est que l’on est passé progressivement du projet pédagogique, critère d’existence d’une ZEP au départ, à la bureaucratie, avec la création des ZEP sur critères sociaux quantitatifs. Les avantages financiers attribués aux enseignants depuis le début des années 90, sur la seule base de leur présence en ZEP, comme une prime de pénibilité et de risque, sont, à la fois, une manifestation et une raison de ce fait ; cela a d’ailleurs conduit dans les toutes dernières années, à une augmentation du nombre de ZEP [[4]](#footnote-4), sans pourtant, il faut le reconnaître, relâcher le lien avec le critère de difficulté sociale.

*Aujourd’hui, en mai 2002,* c’est au contexte qui vient de changer ces dernières semaines qu’il faut confronter vos propositions. Le contexte global est la cristallisation politique d’une fracture sociale et culturelle. On a beaucoup parlé ces jours derniers de « ceux d’en haut et ceux d’en bas ». Cette formule est intéressante, mais elle est simpliste : les enseignants, par exemple, sont sans doute « d’en haut », si on entend par là qu’ils ont sans doute peu voté pour le FN et qu’ils étaient nombreux dans la rue le 1er mai ; mais lorsqu’ils s’opposaient à Claude Allègre, ils se sentaient « d’en bas » contre les dirigeants politiques « d’en haut ». La formule est aussi critiquable, en ce qu’elle confond la hiérarchie des pouvoirs et des sécurités avec une hiérarchie des cultures. La page des débats du Monde vient de donner deux exemples de dérapage : un directeur de recherche au CNRS, le 26 avril, parle des *« nouveaux barbares »*, ceux *« des petits pavillons à quatre sous »*, il faudrait *« écouter leur message certes, mais tout en sachant qu’il est impossible de l’entendre »*; un inspecteur général de l’éducation nationale y fait écho le 30 avril, dénonçant un *« divorce spirituel entre Romains avertis et gogos barbarisés »* : est-ce vraiment cela *« la démocratie, (…) intelligence mise au service du compromis entre l’Un et l’Autre »* que promet le début du même article ? Voilà une parfaite illustration du phénomène expliqué par un article déjà ancien de la revue Alternatives économiques [[5]](#footnote-5) : *« Dans un premier temps, on dénonce un problème social. Dans un second temps, on étudie les caractéristiques de ceux qui en sont affectés : leur mode de vie, leur culture, leur niveau scolaire ou leurs déficits psychologiques. On met alors en exergue combien ceux qui sont affectés par le problème sont différents des autres : moins prévoyants, moins formés, plus délinquants, plus sales ou plus perturbés psychologiquement. Puis on finit par prendre ces différences pour les causes du problème : c'est leur manque de prévoyance ou de formation, leurs perturbations psychologiques qui créent leur situation »*.

Pour le contexte scolaire, je citerai un texte qui appelle à *«* *briser le carcan du collège unique (…) pour permettre enfin à chacun (…) de s'épanouir et de réussir selon ses aspirations et ses capacités ».* Il s’agit du programme présidentiel du candidat élu. Mais l’inspecteur général que je citais plus haut appelle aussi à *«* *cesser de faire risette au collège unique (…) où l’inégalité devant le vrai s’accroît à proportion de la démocratisation autoproclamée* » : sans doute veut-il dresser une frontière, que dis-je, un *limes* entre *« Romains avertis et gogos barbarisés »*.

Nous voilà prévenus. C’est dans ce contexte qu’il faut penser nos propositions. Pour moi, notre visée, aujourd’hui, doit bien être de réduire la fracture sociale et culturelle. La remise en cause du collège dit unique ne va pas dans ce sens : elle séparerait une pépinière de « ceux d’en haut » et une autre destinée à « ceux d’en bas ». Mais, pour la prôner, on s’abrite derrière l’échec lourd d’un certain nombre d’élèves. Nous devons répondre à cette interpellation.

J’en arrive à vos propositions dans les parties C, D, E du document, qui forment un tout.

La partie C aborde deux points importants : *détecter* les situations génératrices d’échec, pour créer des sites prioritaires (SUPE) ; construire pour chacun un *projet* de site. Je suis d’accord sur ces deux temps, distincts et associés. Mais je pose trois questions :

* Comment *détecter*, en utilisant quels critères ?
* Qui fait le *projet* ? Dans le document, ce n’est pas très clair, mais il semble qu’il s’agisse surtout des personnels : les familles (parents et enfants) semblent très absentes du texte, cela vient d’ailleurs être relevé. Et que se passe-t-il si un site retenu ne parvient pas à construire un projet : ne faut-il pas prévoir une aide extérieure ?
* À quoi sert le projet, quelles sont ses *conséquences*, en particulier pour les *personnels* ? S’il est sans véritable conséquence, il ne faut pas s’étonner qu’il soit devenu une « tarte à la crème » comme cela a été dit ici. Vous parlez de moyens, mais aussi de continuité éducative, de redéfinition des services, de postes à profil (notion controversée) : s’agit-il de mesures générales, ou sont-elles en lien avec le projet ?

La partie E est consacrée au pilotage. Mais en C et D se trouvent déjà des aspects qui, à mon avis, en relèvent : soumettre le projet au recteur (n’est-il pas trop loin et cela ne crée-t-il donc pas un risque de bureaucratie ?), évaluer et valider, former les enseignants. Vous parlez aussi d’animation et d’accompagnement. Dans E, il est question, à tous les niveaux, d’un chargé de mission spécifique, adjoint direct du responsable et d’un groupe de pilotage nombreux et varié. Mes deux objections sont que cela risque de séparer l’éducation prioritaire du reste du système éducatif et de diluer les responsabilités.

Je me permettrai de renvoyer à mon rapport de 1998 [[6]](#footnote-6). Pour moi, la pièce essentielle du pilotage, celle qui relie le terrain et les dirigeants, est la « régulation ». Elle n’est efficace que si elle est « concertée » et elle est alors formée de sept composantes :

* l’impulsion dont le but est l’intégration des objectifs par les acteurs ;
* le suivi dont le but est la connaissance et la reconnaissance des actions menées, des difficultés rencontrées, des solutions adoptées ;
* l’animation qui organise l’échange entre les acteurs de terrain ;
* le conseil que peut donner une personne extérieure ;
* l’évaluation des unités qui mesure leurs résultats et analyse leur fonctionnement ;
* l’évaluation des personnes qui, avec elles, analyse leur activité pour favoriser une progression ;
* la formation pour améliorer les compétences professionnelles des personnels et leur proposer des outils.

Cela devrait s’appliquer aux SUPE. Cependant une régulation concertée n’est possible que si elle est exercée par une personne extérieure au site, mais qui en est proche.

Je reformulerais donc vos propositions dans le schéma suivant :

1. *Détection*: définir des sites sur le critère du taux de sorties sans qualification particulièrement élevé, car c’est celui de l’échec lourd, sur lequel on n’avance plus guère, qui a des conséquences graves et que, sur ce point, l’inégalité sociale est forte.
2. *Projet*: demander aux établissements scolaires recevant la population de chacun de ces sites (écoles et collèges, mais aussi lycées) de s’associer autour d’un projet, construit par les familles et les personnels en place avec l’appui de conseillers extérieurs  ; il ne concernerait pas seulement les enfants et les jeunes, mais aussi les adultes dans le cadre de la formation continue.
3. *Conséquences*: le projet pourrait demander non seulement des moyens, mais aussi des dérogations par rapport aux règles nationales (organisation, contenus de formation, procédures d’orientation, gestion du personnel, répartition des crédits consacrés aux primes…).
4. *Personnels*: les personnels doivent mettre en œuvre le projet ; pour ceux qui estimeraient ne pas pouvoir le faire, une mutation serait facilitée ; les personnels nouvellement nommés le seraient sur la base du projet (postes à exigences particulières).
5. *Pilotage*: le projet serait validé par une autorité représentant le ministère de l’éducation nationale mais suffisamment proche du lieu considéré, non spécialisée dans l’éducation prioritaire, qui serait garante du respect des objectifs nationaux ; elle assurerait une régulation permettant de le faire évoluer en fonction des résultats obtenus et de capitaliser les innovations réussies : une animation, un suivi, une évaluation et une formation seraient donc prévues, avec comme but d’aider au progrès vers les objectifs retenus.

Je ne voudrais pas m’arrêter là. J’ai proposé comme critère de détermination des sites le taux de sorties sans qualification. Mais réduire ce taux n’est pas suffisant comme objectif du projet. La fracture que nous voulons réduire aujourd’hui est aussi culturelle. Vous avez parlé, dans une autre partie de ces journées, de « reconnaître d’autres savoirs et compétences », et en particulier de « savoirs non scolaires des élèves » : André Chambon vient d’y faire allusion.

Je rapprocherais ce point d’un travail de recherche, qui s’appelle « le Croisement des savoirs » [[7]](#footnote-7), auquel Paul Taylor a dû faire allusion : des personnes du Quart Monde et des universitaires y ont travaillé ensemble, à égalité, pour dégager des connaissances issues de la grande pauvreté. À côté des savoirs savants, ou scolaires, ils distinguent deux autres types : les savoirs vécus et les savoirs d’action et d’engagement : *« ces trois composantes,* écrivent-ils, *sont essentielles pour construire un savoir libérateur ».*

Encore faut-il apprendre à composer les savoirs. Lorsque l’on est confronté à un savoir étranger au sien, plusieurs attitudes se présentent :

* un refus de ce savoir étranger, sa négation, voire sa dénonciation ;
* son acceptation, mais comme relevant d’un domaine privé, dont on n’a pas à tenir compte ;
* la volonté d’agir sur le porteur de ce savoir étranger, pour qu’il y renonce ;
* la recherche d’une intégration entre les deux savoirs, en acceptant de remettre en question l’un et l’autre.

Lorsque le savoir scolaire est confronté aux représentations spontanées des élèves, ces attitudes conduisent à quatre pédagogies bien différentes. Dans les relations de l’École avec les familles toutes ces attitudes existent : dénonciation ; tolérance molle ; volonté d’éduquer les parents ; partenariat avec eux dans une formation mutuelle entre citoyens [[8]](#footnote-8). Vous avez bien compris que la dernière attitude est la seule qui permet réellement d’avancer, même si elle est difficile pour le professeur.

Autrement dit, le schéma de reconstruction de l’éducation prioritaire doit avoir pour axe, pour finalité, de construire des savoirs partagés entre enseignants, élèves, familles, et aussi entre eux et les dirigeants éducatifs et politiques. Cela justifie l’aspect territorial, étant entendu que les savoirs savants ne sont pas territoriaux.

Pour y parvenir, « le Croisement des savoirs », que j’ai cité, demande de *« se reconnaître (mutuellement) comme des personnes qui possèdent, chacune à partir de sa vie et de sa perception des choses, un savoir propre que l'autre ignore, et qu'il lui faut apprendre »* . C’est que *« la lutte contre les exclusions*, affirme la loi, *est fondée sur le respect de l’égale dignité de tous les êtres humains »*. Et Gandhi disait : « *Comment peut-on avoir une vraie fraternité si on pense détenir une vérité supérieure ?* »

1. Editions Syros, 2001. [↑](#footnote-ref-1)
2. *L’éducation prioritaire*, octobre-décembre 2001. Pour étayer ce qui suit, voir notamment les articles de C. Moisan, J.-P. Caille, A. Aline, G. Chauveau, V.Andrieux et coll., C. Cuvier, J.-C. Fortier, A. Stefanou, M. Jelioul et coll. [↑](#footnote-ref-2)
3. 6 % en mars 1980, 12 % en mars 1998, 10 % en mars 2000, le chômage ayant augmenté beaucoup plus pour les personnes non qualifiées, nombreuses en ZEP. [↑](#footnote-ref-3)
4. et REP, réseaux d’éducation prioritaires, nouvelle notion qui montre une complexification du dispositif. [↑](#footnote-ref-4)
5. D. Truchot, 1991, « La faute aux pauvres ? », *Alternatives économiques*, Supplément 12. L’auteur pense notamment au problème du chômage, mais on peut aussi appliquer au vote pour les extrêmes. [↑](#footnote-ref-5)
6. *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?* Hachette. [↑](#footnote-ref-6)
7. Groupe de recherche Quart Monde-Université, *Le croisement des savoirs*, éditions de l'Atelier et éditions Quart Monde, 1999. [↑](#footnote-ref-7)
8. A. Bourgarel, « Relations des enseignants avec les familles en grande difficulté » in P. Joutard, *Grande pauvreté et réussite scolaire : changer de regard*, rapport au ministre de l'Éducation nationale, réédition, CRDP de Toulouse, 1995. [↑](#footnote-ref-8)