

# Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou

André D. Robert

---

*À partir d'une interrogation sur les incompatibilités de principe entre la philosophie républicaine de l'égalité formelle et la conception de la justice portée par la politique de discrimination positive, l'article s'intéresse à la manière dont l'idée de zones d'éducation prioritaires a circulé en France, pendant les trois dernières décennies, de l'état de projet à celui de réalité. Initialement imaginées dans des circonstances et par un acteur syndical (la CFDT) bien particuliers, les ZEP ont d'abord divisé les principales organisations d'enseignants, quoique sur un mode assez feutré, avant de donner progressivement lieu à une certaine unanimité entre elles. La raison en est sans doute le caractère « modéré » de la déclinaison française de la discrimination positive, dans sa version scolaire.*

---

**Mots-clés :** ZEP, syndicats enseignants, justice, circulation des idées, discrimination positive.

La politique des ZEP s'inscrit dans un courant de décisions qui, depuis 1981, ont visé à infléchir – au nom d'un principe d'équité – le caractère abstrait et, à ce titre, profondément illusoire pour certains, du principe républicain d'égalité. Du ciblage des prestations sociales aux solutions avancées par l'État pour résoudre le problème corse, en passant par les nouvelles politiques d'aménagement du territoire, les dispositions relatives à la parité hommes/femmes dans l'accès aux fonctions électives (1), ou encore la définition d'un quota de places réservées à des étudiants issus de quartiers défavorisés à l'entrée à Sciences po, les occasions de débats publics n'ont pas manqué, suscitées par des mesures différenciatrices,

seulement compensatoires en vue du rétablissement d'une égalité réelle, ou plus délibérément *différentialistes*, se rapprochant ainsi de l'idéologie et des pratiques de l'« affirmative action » propres au contexte multiculturel américain. Dans l'aire spécifiquement délimitée par la politique scolaire de discrimination positive, les points que nous entendons traiter ici concernent, d'une part, l'intervention de l'acteur syndical (dont il apparaît d'emblée qu'il a joué en France un rôle primordial – via une organisation particulière – dans le processus d'élaboration du dispositif), et, d'autre part, une interrogation à double facette : de caractère théorique sur la portée effective des ZEP relativement à la question du modèle répu-

blicain d'école, de caractère empirique sur le peu de densité que semble a priori avoir eu le débat en cette matière, y compris dans l'opinion enseignante, malgré les divergences existantes, réfractées syndicalement. Les raisons possibles de ce phénomène, s'il est vérifié, seront au moins esquissées.

La présence avérée d'un syndicat (le SGEN-CFDT), que nous venons de relever, dans la modulation française de l'idée qui a servi de fondement à l'élaboration de la notion de ZEP, – à l'issue d'une intense circulation internationale (2) et à l'origine d'une circulation institutionnelle nationale non moins intense (3) – justifie l'intérêt de mettre l'accent sur les relations que les principales organisations d'enseignants ont entretenues avec cette politique, avec son arrière-plan, la notion de « discrimination positive » et, plus largement, avec la problématique de la justice appliquée à l'enseignement. Par principales organisations, nous entendons les plus influentes, cette influence se manifestant en nombre d'adhérents et/ou sur le plan du rayonnement idéologique, tant auprès de la base enseignante que du pouvoir politique en place, particulièrement quand celui-ci est de gauche (de fait les syndicats que nous retenons pour notre étude relèvent tous de cette mouvance), au cours des deux décennies concernées (1981-2001). Précisons que, pendant cette période, les modifications du paysage syndical consécutives à des crises obligent à distinguer deux moments mettant en scène trois, puis quatre organisations des premier et second degrés : de 1981 à 1992, SNI-PEGC et SNES (appartenant à la FEN) et SGEN-CFDT ; de 1993 à 2001, SNUipp et SNES (appartenant à la FSU), SE (FEN puis UNSA), SGEN-CFDT (4). Notre méthode d'analyse a consisté à utiliser comme source privilégiée d'information les bulletins publiés par ces syndicats, sans négliger – lorsque cela a été possible ou nécessaire – la consultation d'archives, de travaux universitaires non publiés touchant au sujet (5), la réalisation par nos soins ou l'analyse secondaire d'entretiens avec des personnalités impliquées dans cette histoire.

## **IDÉE DE JUSTICE RÉPUBLICAINE ET PRINCIPES SYNDICAUX**

Objet « circulant », l'idée à l'origine de ce qui est devenu la politique des ZEP se révèle aussitôt dans le contexte français comme un objet potentiellement

discordant. L'enjeu de la discorde potentielle tient à la conception qu'on est amené à se faire de la justice, particulièrement dans son application à l'enseignement, avec ses incidences d'ordre théorique, politique et social, proprement éducatif aussi bien sûr. Dans son principe, la République à la française ne connaît, en matière d'organisation de la Cité et de l'École, les deux ayant d'ailleurs partie liée puisque la seconde est philosophiquement au fondement de l'avènement de la forme républicaine de la première, que des sujets-citoyens dont l'égalité ne peut être que *de droit*, tant il est vrai que l'imaginer spontanément autre n'aurait pas de prise sur le réel. Mais en même temps cette égalité, en un sens restrictive, puisque réduite à la dimension juridique du sujet, est censée libérer la possibilité que, politiquement, l'intérêt général prime le conflit des intérêts particuliers par référence au principe de la volonté générale et que, intellectuellement, en l'absence de toute mise en exergue de ses différences initiales, personne ne soit renvoyé dans l'enseignement reçu à la pesanteur de ses multiples déterminations individuelles. Par là même, chacun doit être convaincu de côtoyer, dans le cadre scolaire d'État, des connaissances à statut d'universalité et à fonction de fondation d'une « communauté de destin ». Le préambule de la constitution de la V<sup>e</sup> République du 4 octobre 1958, faisant siennes les dispositions du préambule de la constitution de 1946, réaffirme la garantie par la nation de « l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Que cette égalité soit, sinon une fiction nécessaire, du moins d'un ordre ressortissant – en langage kantien – aux principes régulateurs de la Raison, c'est-à-dire à un type d'idées vouées à servir de repères théoriques et d'outils d'évaluation de la réalité, non pas chargées de refléter le réel lui-même, Hannah Arendt nous donne remarquablement à le comprendre à propos de la république athénienne, dont on n'oubliera pas pour autant sa différence de conception de la citoyenneté avec celle de la république moderne : « L'isonomie garantissait l'égalité, non point parce que tous les hommes sont nés ou créés égaux, mais au contraire, parce que les hommes, par nature, ne sont pas égaux et ont besoin d'une institution artificielle, la *polis*, qui, par vertu de s[on] *nomos*, les rend égaux. L'égalité n'existerait que dans ce domaine spécifiquement politique, où les hommes se rencontrent en tant que citoyens et non comme personnes privées (6) ».

S'agissant de l'école à la française, articulée à la fondation républicaine de la nation, il est vrai que, le distinguo philosophiquement pertinent

entre les deux ordres, celui du rationnel régulateur, celui du réel, ne s'étant jamais avéré généralisable au-delà du cercle d'esprits un peu théoriciens (7), il a pu faire l'objet au mieux d'une confusion, au pire d'une mystification volontaire, consistant en l'occurrence à téléscoper le rationnel et le réel, par la prétention d'une équivalence entre égalité de droit et égalité initiale des chances. Cette dernière était en effet censée suffire à assurer une *juste* compétition et répartition finale des récompenses, en l'absence de toute analyse de l'ambiguïté du mot « chance ». Toutes les réformes de la Cinquième République, qu'elles soient de droite ou de gauche, ont été menées au nom de ladite « égalité des chances (8) », confondu avec l'égalité républicaine de droit, qui est d'une autre nature, laquelle avait elle-même été fortement malmenée dans les formes antérieures de l'organisation scolaire depuis 1881, parce qu'utilisée à justifier un ordre réel rien moins que *juste* au nom de puissants arguments empruntés au domaine de la Raison régulatrice. Dès lors que les obstacles à la manifestation des bases sociales des performances scolaires commençaient de tomber avec les débuts de la démocratisation, la critique du caractère inégalitaire de l'école réelle n'avait plus de mal à se frayer un chemin, la sociologie qui en était porteuse n'hésitant pas à dénoncer « l'indifférence aux différences » de l'institution, et à prôner implicitement par là une pédagogie de la différence, aux contours restant à définir.

À considérer les statuts et le discours dominant sur la longue durée des trois organisations syndicales initialement présentes dans la scène concernée, rien – par delà des conceptions distinctes de la société idéale et les critiques, évidemment souvent très virulentes, adressées aux politiques éducatives des gouvernements – ne laisse cependant présager de véritable écart avec cette idéologie républicaine égalitariste, et en même temps méritocratique, se référant *in fine* à une représentation distributive de la justice (9). Certes, le syndicat le moins à distance de cette idéologie semble être le SNI-PEGC, de sensibilité socialiste, dont le bulletin au titre maintenu depuis 1928, *L'École libératrice (E.L.)*, dit bien le refus de voir percer la reproduction sociale sous la libération par les savoirs à portée universelle. Par exemple : « L. Althusser rejoint donc P. Bourdieu et J.-C. Passeron qui (...) dénoncent la fonction de « reproductivité » qu'exercerait notre enseignement ...Ce jugement est sans nuances... On ne peut qu'aboutir aux conclu-

sions d'Ivan Illich » (10) ou encore : « L'école, dès lors qu'elle existe, par la force même de la dynamique qui l'impulse, est facteur de progrès » (11). Le SNES, dont la majorité a changé en 1967 au bénéfice des « ex-cégétistes » (12), se montre plus accueillant, dans sa revue *L'Université syndicaliste (U.S.)*, aux thèses de la sociologie critique, publiant une interview de C. Grignon (13), se référant fréquemment à Bourdieu-Passeron, sans aller jusqu'à remettre en cause à partir de là sa convergence globale avec la conception républicaine de l'École et du rôle des enseignants, ou en le faisant du moins de façon ambiguë comme ici : « À son insu, l'enseignant contribue à la perpétuation de la stratification sociale. Le SNES lutte contre ceux qui, systématiquement, tiennent les enseignants pour responsables de ce qui ne va pas dans l'école, quels qu'ils soient. Mais le SNES lutte aussi pour que chaque enseignant se sente responsable de tout ce qui se passe au niveau de l'école » (14). Enfin, bien que s'étant doté en 1972 d'une direction à orientation marxiste, ayant assez violemment rejeté l'ancienne direction « historique » caractérisée par un humanisme d'origine chrétienne, favorable à une École laïque et démocratique, bien qu'étant déjà porteur – cela au nom des deux directions successives – d'une politique différenciatrice, le SGEN ne laisse rien paraître dans ses nouveaux statuts de 1973, publiés dans son bulletin *Syndicalisme universitaire (S.U.)*, de ce qui pourrait passer pour une mise en cause de l'idéologie républicaine dominante de l'égalité : l'activité professionnelle des enseignants syndiqués à la CFDT est fondée sur une « démarche scientifique impliquant la liberté totale de recherche et de pensée, dans le respect de chacun, sans considération de classe, de sexe, de nationalité, de conviction », « Le syndicat affirme sa volonté de contribuer à édifier un service public de l'éducation permanente – initiale et continue – (...) qui lutte contre le maintien et la transmission des inégalités sociales » (15).

## PROJET DE POLITIQUE DIFFÉRENCIATRICE ET CONTROVERSE IMPLICITE

Pas de discordance initiale fondamentale donc entre nos trois organisations, ni entre elles et l'idéologie républicaine, du moins sur le plan de la conception générale de la justice scolaire, telle qu'elle s'affiche en termes de grands principes

généraux, saisis dans leur portée de longue durée (16). Pour autant, l'une d'entre elles, le SGEN-CFDT a, dès la fin des années soixante, implicitement enfreint ce « pacte républicain » en inscrivant à l'horizon de sa pratique le slogan « donner plus à ceux qui ont moins » matérialisé un peu plus tard (1971-72) dans la revendication insistante de la création de « ZEP » (17).

Le syndicat en tant que tel avait déjà amorcé un premier mouvement vers une politique différenciatrice, comme le manifeste notamment une réflexion sur l'égalité de l'historien Antoine Prost, membre de la direction, datée de 1970 (18), reprise ultérieurement par la commission dite « socio-pédagogique » au cours de la préparation du conseil national d'octobre 1972, dans un document précisément intitulé « Zones d'éducation prioritaires » : « Si cette analyse est juste (19), il faut en tirer les conséquences : rétablir l'égalité des chances suppose une politique inégale, ou au contraire égalitariste jusqu'à en être dracônienne (...). Reste la solution inégale par excellence, qui consiste à donner plus à ceux qui ont moins. Nous avons lancé, il y a deux ans, l'idée d'une pédagogie de compensation, cherchant à faire de l'école un milieu éducatif. C'est une bonne idée, mais elle ne fera guère avancer la démocratisation (...). Il faut aller plus loin, et rechercher systématiquement à recruter, dans des classes spéciales, pour lesquelles on fera un effort tout particulier, les enfants des milieux défavorisés » (20). De son côté, un instituteur, militant un peu franc-tireur, Alain Bourgarel, conduisait depuis 1966, en tant que directeur, une expérience originale, dictée par des circonstances exceptionnelles, auprès d'enfants immigrés en grande difficulté, dans deux écoles des cités de transit du port de Gennevilliers. Le mémoire de maîtrise de Bruno Cogez, cité plus haut (21), montre comment l'idée de Zones d'éducation prioritaires a pris naissance dans l'esprit d'Alain Bourgarel (dans celui de son épouse et de l'équipe pédagogique qui l'entouraient) et comment ce syndicaliste s'est employé à construire un véritable *espace d'intéressement* autour des notions de ZEP et de discrimination positive. Outre des actions dures comme la grève (1966, 1970), le pédagogue militant, membre de l'IPEM (22), entreprend auprès des autorités académiques un lobbying incessant pour obtenir des moyens spéciaux permettant de pratiquer une pédagogie différente dans les écoles, maternelle et primaire, qu'il dirige, n'hésitant pas par exemple à instrumentaliser tactiquement une

catégorie administrative qu'il peut d'ailleurs critiquer sévèrement, celle de « handicap social », créée en 1965 et devenue assez vite une sorte de poncif de la réflexion éducative sur l'échec (23). Auprès de la direction nationale de son syndicat, l'imposition par Bourgarel de l'idée de ZEP passe par plusieurs étapes : découverte en 1968 du rapport Plowden (24) ; voyage en Grande-Bretagne en 1969 et rencontre avec des universitaires britanniques bons connaisseurs des EPA (25) ; action de persuasion assez aisée auprès de la section parisienne du SGEN, d'autant mieux disposée à l'égard de la discrimination positive que les problèmes scolaires et sociaux apparaissent alors concentrés en région parisienne ; premier article « Pour ou contre les ZEP », signé Alain et Brigitte Bourgarel, dans la revue *Interéducation* (26) en mai 1969 ; première mention du sigle ZEP dans la presse officielle du SGEN sous la forme d'une note au bas d'un article de Bourgarel dans *S.U.* n° 512 du 18 décembre 1969 ; reprise de la notion par la commission dite des « 25 % », interne au SGEN, en 1970 ; relais très bénéfique assuré par le niveau confédéral, notamment le congrès CFDT de 1970, plus en avance sur cette question qu'une partie de la direction nationale de son syndicat d'enseignants ; élaboration d'une politique et publication d'un premier texte revendiquant officiellement, au nom du SGEN, la création de ZEP en nombre restreint dans le premier degré (classes à effectifs réduits, formation spécifique des maîtres et travail en équipe, budget spécial) (27) ; première motion officielle sur les ZEP à l'occasion du congrès de Reims, et articles dans *Syndicalisme Universitaire* (28) fin 1972 ; motion spéciale du congrès de Clermont-Ferrand en 1974 ; nombreuses relances d'A. Bourgarel, entre 1972 et 1975, tant auprès de sa direction nationale que d'autres organismes susceptibles d'être intéressés (par exemple ATD-Quart Monde) pour que la revendication des ZEP entre vraiment dans l'espace public, ce qui est loin d'être encore le cas.

Ainsi à la confluence d'une conjoncture évolutive (accentuation des phénomènes de concentration de populations, notamment immigrées, connaissant de grandes difficultés scolaires), des prédispositions d'une sensibilité syndicale ayant entrepris une réflexion sur la meilleure manière de mettre en œuvre la justice dans l'école, en se référant d'abord à la formule « donner plus à ceux qui ont moins », et de la volonté farouche d'un instituteur militant ayant expérimenté une organisation pédagogique passant par des dispositions

différenciatrices et des moyens spéciaux, dont il a su convaincre qu'elle pouvait être la solution à des problèmes scolaires socialement et spatialement situés, l'idée de ZEP a pris corps en France.

Ce faisant, c'est la représentation de l'idée de justice appliquée à l'enseignement et, partant, la conception philosophique fondatrice de l'École républicaine qui se voit potentiellement modifiée, sans que cela soit d'ailleurs jamais vraiment posé comme tel à l'adresse de l'opinion, même enseignante. Ce n'est le cas ni au cours des années soixante-dix, pendant lesquelles la poursuite de l'action de délimitation d'un *espace d'intéressement* provoque une intense *circulation* de la notion de ZEP, mais cela de manière plutôt souterraine (comme revendication d'un syndicat minoritaire, tous les syndiqués du SGEN n'étant d'ailleurs pas spontanément ralliés à cette mesure (29), puis comme élément du programme éducatif du parti socialiste, mais resté relativement inaperçu) ni même au cours des années quatre-vingt, après son officialisation par le conseil des ministres du 10 juin 1981. Il y a bien là – nous en aurons très vite la confirmation – un motif de discorde intersyndicale avec le SNI et le SNES, mais qui ne trouvera à s'exprimer que sur un plan assez nettement orienté vers la pratique et lorsque les ZEP seront devenues une politique officielle, car, au cours de la décennie soixante-dix, tout en insistant sur l'importance de sa revendication, le SGEN s'est plutôt employé à minimiser l'ampleur des modifications qu'elle risque d'induire relativement à la conception et au fonctionnement du système éducatif dans son ensemble. Sur le plan théorique, le débat n'aura pas vraiment lieu. Certes, lorsqu'Alain Bourgarel déclare que : « Plus on s'enfonçait dans la problématique de l'enfance inadaptée, plus ça nous garantissait des moyens de fonctionnement favorisés, mais plus ça nous éloignait, sur le plan philosophique, de la norme » (30), il manifeste au passage la conscience qu'il a de la petite révolution copernicienne contenue dans le nouveau dispositif préconisé, comme un article de *Syndicalisme universitaire* avait déjà tenté de le montrer en 1972 (31). Certes, le 12 mai 1982, Alain Touraine prononce une conférence sur l'échec scolaire (32), dans laquelle il théorise une rupture avec la conception républicaine de l'École, issue des Lumières, et où – affirmant que « nous ne sommes pas allés assez loin en matière de discrimination positive » – il prône un autre modèle centré sur *l'individuation et la différence*,

ne plaçant plus l'enfant devant des normes scolaires mais l'aidant à former sa personnalité individuelle, à se réaliser par l'acquisition des langages et moyens de communication de divers ordres. Il eût fallu un relais philosophique puissant pour qu'un vrai débat intellectuel se noue autour de ces questions ; or l'œuvre majeure du philosophe américain John Rawls, sans doute la mieux à même d'incarner une polarité forte de ce débat, *Théorie de la justice*, publiée aux États-Unis en 1971, reste alors totalement ignorée en France. Elle ne pénétrera certaines sphères philosophiques et intellectuelles qu'après sa traduction tardive en français (1987).

D'ailleurs, interrogé sur les possibles présupposés idéologiques de sa démarche, Alain Bourgarel tient à souligner le caractère pragmatique de l'acclimatation de l'idée de ZEP à des situations françaises : « Notre objectif était qu'il y ait une parole là-dessus, parce que l'existence d'écoles comme la nôtre était niée (33). On n'existait pour personne (ni pour les directions syndicales, les partis, le maire, ni pour l'inspecteur). On souffrait de ne pas exister [...]. Il n'y a pas eu de réflexion philosophique d'ensemble, on ne visait pas une réforme du système scolaire... » (34).

### **LES ZEP DANS L'ESPACE PUBLIC : POLITIQUE DIFFÉRENCIATRICE EFFECTIVE ET CONTROVERSE À DEMI-MOTS (1981-1990)**

Entre 1975 et 1980, après une période d'entrée en relative déshérence au sein du SGEN (1975-1978), mais une affirmation sur le terrain politique via le programme d'un parti en passe de devenir dominant (le PS), l'idée de ZEP fait en 1981 l'objet d'une *retraduction* de la part du nouveau pouvoir sous la forme des « zones prioritaires ». Elle s'inscrit désormais dans l'espace public, et motive l'expression d'une discorde ouverte, quoique relativement feutrée et à caractère peu théorique, entre les principales organisations syndicales.

Déçu de voir reprise par le ministre Alain Savary une idée dont l'initiative ne lui revient pas, et cela au détriment de dispositions issues de son propre projet, baptisé *École fondamentale*, le SNI-PEGC en attribue la paternité au seul parti socialiste (« Collèges : on rentre : Et les ZEP ? [...] elles sont directement issues du programme socialiste en matière d'éducation » (35)) là où un syndicat

conservateur, le SNALC, n'hésite pas à s'exclamer par la voix d'un de ses responsables : « Où vont les ZEP ? Mystère ! D'où viennent-elles ? Du SGEN ! » (36). La tactique argumentative alors adoptée par le syndicat des instituteurs et PEGC va consister à démontrer que, si l'initiative ne lui revient pas en propre, l'inspiration générale de la nouvelle politique lui appartient en réalité depuis longtemps, et à s'approprier les seuls aspects de la mesure pouvant être perçus positivement par les enseignants : « L'idée est moins neuve que le terme. Déjà, dans les deux dernières circulaires de rentrée, nous avons obtenu le principe d'une attribution différenciée des moyens en fonction des spécificités des établissements » (37). Au fur et à mesure des inévitables difficultés de mise en œuvre, la prise de distance s'accroît, en même temps que la volonté de récupérer à son profit les intentions de démocratisation de l'école, contenues dans la politique gouvernementale, en vertu de l'ancienne proximité politique de la FEN avec le parti socialiste, proclamée intangible – malgré déjà certaines anicroches (38) : « Les intentions sont louables, mais si ces éléments ne s'inscrivent pas dans un projet global de réforme du système éducatif, il y aura loin de la coupe aux lèvres. (...) Ça nous rappelle quelque chose. Qui ne se souvient de l'aventure glorieuse des cours complémentaires, des EPA, des établissements spécialisés ? Ce n'est pas par nostalgie, mais pour se servir de l'expérience passée et pour montrer à tous les néophytes de la démocratisation, de l'école et du socialisme que le passé des instituteurs et de leur syndicat est bien un garant solide de l'avenir » (39). Sur le fond, la position doctrinale du SNI, telle qu'elle va se manifester dans toute la décennie quatre-vingt, est rappelée dans une contribution de sa secrétaire pédagogique, Jeanne Vincent, au journal *Le Monde*, qui donne la parole précisément à nos trois organisations : « L'école doit reconnaître la diversité des enfants et s'adapter aux rythmes d'acquisition différents. Cela pose le problème de l'apprentissage au travail de groupe, dans la classe et dans l'établissement scolaire, de l'aide individualisée, du soutien » (40). Si l'idée de différenciation est bien présente à travers la notion de « rythme », c'est plus en relation avec une problématique psycho-individuelle que délibérément socio-spatiale, la question des inégalités sociales n'étant évidemment pas pour autant ignorée.

Au cours de cette période, le SNES adopte une attitude qui tend à le rapprocher de son rival du primaire au sein de la FEN : atténuation de la portée

d'une initiative qui ne lui incombe pas, tentative de démonstration de l'antériorité de sa propre démarche dans le domaine concerné, mise au compte de son action des aspects positifs qui peuvent se dégager de l'expérience, en prenant soin de critiquer les autres. Rosette Spire écrit ainsi dans *l'U.S.* du 22.10.1981 : « Les moyens supplémentaires destinés aux ZEP ont pour l'essentiel servi à boucher des trous (...). À la suite des luttes menées par le SNES (...) la circulaire du 06.06.1979 permettait en théorie aux établissements de recevoir des moyens supplémentaires en fonction de leur spécificité. Ce texte ne fut appliqué évidemment que dans le cadre du redéploiement. Le SNES cependant continuait (...) à revendiquer qu'effectivement les établissements où les besoins étaient particulièrement criants disposent de moyens de lutte contre l'échec. Introduite par A. Savary, pour la répartition des moyens nouveaux, la notion de zone prioritaire allait dans le même sens ». Dans *Le Monde*, la même Rosette Spire avait réaffirmé les principales orientations du syndicat du second degré, se réclamant elle aussi d'un projet de réforme de grande ampleur, *l'Ecole progressive* (41) : « Les enseignants doivent pouvoir individualiser leurs approches par du travail en petits groupes, disposer d'heures dans leur service leur permettant de choisir des formes diversifiées et souples dans le second cycle, étant entendu qu'aucune forme d'organisation en soi – hétérogénéité ou regroupement par niveau – ne peut, à elle seule, constituer le moyen de la lutte contre l'échec » (42). Si la lutte contre l'échec passe, pour cette organisation, par l'action diversifiée des enseignants, en collaboration avec les autres acteurs impliqués (au premier rang desquels les parents d'élèves), et suppose une pluralisation des modèles de réussite, elle inclut certes nécessairement la prise en considération de différences spécifiques mais, n'envisageant pas la possibilité de discriminations volontaires, elle reste néanmoins dans une logique d'égalité conformément aux grandes lignes du plan *Langevin-Wallon* pris pour référence indispensable : unifier l'enseignement le plus longtemps possible pour mieux libérer ensuite les capacités individuelles.

Quant au SGEN, il ne peut initialement que se réjouir de voir traduite en politique officielle sa revendication déjà ancienne, tout en s'efforçant de préserver une posture syndicale qui oblige à une certaine distance critique, même avec un pouvoir ami : « La reconnaissance officielle de la notion de ZEP ne nous dispense pas de diffuser nos propo-

sitions » (43). Dans *Le Monde*, P. Béghain centre significativement tout son article sur l'échec scolaire autour de la nouveauté constituée par les ZEP : « Il faut donc substituer à la discrimination sociale et culturelle qui fonde aujourd'hui l'échec scolaire « la notion de discrimination positive » (...) c'est-à-dire faire apparaître, à l'aide de multiples critères, pour une large part d'ordre sociologique et culturel, des zones géographiques où s'exercera une action éducative différente » (44).

Ces positions syndicales changeront peu au cours de la première moitié de la décennie quatre-vingt. Concernant le SNI et le SNES, il serait toutefois erroné de conclure des points de vue critiques vis-à-vis du dispositif ZEP, développés dans les bulletins, que la base en ait systématiquement tiré argument pour refuser toute implication dans les actions locales. Déjà, dans les écoles des cités de transit du port de Gennevilliers, les autres instituteurs impliqués dans l'action autour d'A. Bourgarel étaient membres du SNI (45). Comme on sait, la réalité étant toujours plus complexe que sa théorisation, l'urgence de se mobiliser face à des situations scolaires difficiles, qui plus est dans un contexte jugé politiquement favorable, a souvent su prendre le pas sur les principes, et – en ZEP ou hors ZEP – de nombreuses expériences se voulant innovantes ont vu le jour avec le concours des diverses sensibilités syndicales. Un éditorial de l'*U.S.* en témoigne à sa manière, toujours en privilégiant la généralité sur la particularité ZEP : « Nombreux sont des enseignants qui de Roubaix à Perpignan ou de Nantes à Besançon inscrivent leur volonté de transformer dans des expériences discrètes, prenant sur eux d'avoir des initiatives (...). Ils se sont servi de tout, là du travail indépendant, ici du travail d'équipe, ailleurs de la mise en œuvre des compétences personnelles acquises mais souvent laissées pour compte ... » (46). Dans la deuxième moitié de la décennie, le SGEN va être amené à déplorer « la marginalisation des ZEP à partir de 1985 (ministère Chevènement) puis leur disparition de la doctrine officielle (ministère Monory). Les ZEP ne se maintiendront ici ou là qu'au gré des politiques locales et au volontarisme des équipes de terrain » (47).

## **LES ZEP, OBJET D'USAGE ET DE CONSENSUS SYNDICAL ... MOU (1991-2001)**

Vers 1990, on comptait environ 550 ZEP, en 1999, on en dénombrait 695 (48). Après avoir été l'objet d'une mise à l'écart fin des années quatre-

vingt, les ZEP ont trouvé un deuxième souffle suite à une relance en 1989-90 et sans doute un troisième à partir de 1998 (49). Elles sont donc entrées dans l'usage et, par là même, se sont banalisées, en même temps que devenues l'objet d'assez nombreuses recherches. Il arrive que, devenant objet d'usage et de recherche, une idée, transformée en politique, finisse par donner matière à une intériorisation favorable, y compris de la part de ses critiques les plus ombrageux. Tel a bien été le cas en la circonstance et le potentiel de discordance décelé à l'origine s'en est trouvé atténué. La modification du paysage syndical à partir de 1992-93 y a d'une certaine façon contribué. En effet, de nouvelles organisations sont nées, qui en ont profité pour se désolidariser du passé ou pour affirmer une particularité n'ayant pas antérieurement trouvé à se faire entendre ; elles ont pu aussi se faire à l'occasion le relais des travaux et des questions des chercheurs.

Ainsi le *Syndicat des enseignants* (SE-FEN), héritier direct du SNI mais recomposé sur des bases de syndicat inter-catégoriel, s'il ne place pas les ZEP au premier rang de ses préoccupations pédagogiques au cours de la décennie quatre-vingt-dix, n'oublie jamais d'avancer à leur propos des revendications corporatives du type augmentation des indemnités spécifiques et inscrit désormais systématiquement les zones prioritaires comme un des éléments de ses actions en faveur de la justice scolaire. Cet extrait du rapport d'activité pour le congrès de 1993 se révèle à cet égard très significatif : « Nous avons impulsé une réflexion approfondie sur les rythmes de l'enfant, publié des expériences. Nous nous battons pour que le système éducatif prenne en compte les contraintes particulières des ZEP, des « établissements sensibles », de l'école en milieu rural... » (50). Bien que des développements autonomes ne lui soient pas vraiment consacrés, et qu'elle soit resituée, voire noyée, au sein d'ensembles propositionnels plus larges, la politique des ZEP et des REP apparaît donc désormais intégrée au discours courant de cette sensibilité syndicale.

En revanche, l'autre syndicat issu de la crise survenue dans la FEN, le *SNUipp*, affilié à la nouvelle fédération (FSU), héritier quant à lui de la tendance Unité et Action de l'ancien SNI (51), réserve dans tous ses textes officiels et ses bulletins (*Fenêtres sur cours*) un traitement particulier approfondi aux ZEP, conformément aux positions prises par la tendance dès les années quatre-vingt. Dans les textes

de congrès, notamment le congrès pédagogique de 1996 « Enfants en difficultés », des développements longs et argumentés sont consacrés spécifiquement aux ZEP, en ne se contentant pas d'entériner une politique existante mais en s'efforçant de la problématiser y compris sur le plan intellectuel et pédagogique : « Les ZEP ont été le théâtre de multiples expérimentations et d'un fort engagement des enseignants (...). Suffit-il de revendiquer des moyens supplémentaires ? Sont-ils du ressort de l'État ? L'E.N. doit-elle augmenter son potentiel d'intervention dans les ZEP ? Doit-on faire plus et différemment ? S'agit-il d'établir d'autres relations aux élèves, à leurs familles ? Comment élaborer de nouveaux rapports de l'école à la cité, de nouveaux contenus d'enseignement ? Quelles articulations entre politique de la ville et E.N. pour rompre avec les phénomènes de ghetto, de ségrégation sociale ? » (52). Des chercheurs spécialistes de la question sont très souvent cités ou appelés à enrichir la réflexion syndicale (A. Begag, B. Charlot, D. Glasman, M. Kherroubi, J.-Y. Rochex, etc.). La position du SNUipp concernant les ZEP ne saurait à son tour, pas plus que pour d'autres, être dissociée d'une revendication pédagogique centrale de la part de ce syndicat, portant sur l'ensemble du dispositif scolaire du premier degré : « La relance des ZEP passe par une première étape rapide de mise en œuvre de « plus de maîtres que de classes » dans les écoles les plus difficiles, l'accroissement de la scolarisation des enfants de deux ans dans de bonnes conditions, l'abaissement sensible des effectifs dans les écoles maternelles » (53). En adoptant cette position en pointe sur les ZEP, qui la rapproche du SGEN, la sensibilité Unité et Action, dirigeant le SNUipp avec École Émancipée (tendance minoritaire d'extrême-gauche), se différencie de son homologue du second degré, aux commandes au SNES.

Ce dernier s'est finalement rallié à la politique issue de la discrimination positive, à partir de positions initiales assez réticentes, comme on l'a vu, et – cette intériorisation accomplie – il ne manque pas une occasion d'appeler les ministres au respect du projet originel : « Nous demandons que les zones prioritaires fassent l'objet de dotations spécifiques qui permettraient le travail en petits groupes, l'aide méthodologique, des démarches actives d'enseignement » (54). En 1995, l'*U.S.* rend compte sur deux pages de l'analyse faite par le sociologue F. Dubet de son expérience d'une année d'enseignement en collège ZEP (55), une question posée dans l'entretien pou-

vant apparaître significative de la nouvelle attitude du SNES (« Comment pourrait-on parvenir à ce que les ZEP fonctionnent mieux ? »). Lorsque Monique Vuailat, secrétaire générale du SNES pendant 17 ans, confirmant ainsi notre analyse des positions de son organisation et l'existence de ce que nous avons appelé une controverse implicite, écrit : « Certes, on peut nous reprocher de ne pas avoir inspiré l'idée des ZEP, et il est vrai qu'une partie de la profession a parfois émis des réserves. La culture de l'égalité (« on donne la même chose à tous ») est en effet très ancrée. [...] Mais les choses ont évolué : voyez l'accroissement des demandes d'obtention du label « ZEP », qui sont loin d'être toutes satisfaites » (56), ce propos peut renvoyer à plusieurs configurations dans la réalité de l'opinion enseignante : soit les ZEP ont réussi à entamer cette culture de l'égalité abstraite au profit d'une conception plus *différenciatrice* fondée sur la mise en œuvre de pédagogies adaptées, et elles rallient un plus grand nombre de membres de la profession à l'idée de discrimination positive ; soit elles sont devenues de simples occasions, parmi d'autres, d'obtenir plus de moyens, et elles peuvent continuer à cohabiter sans heurt avec la culture égalitariste/meritocratique ; soit encore, n'ayant jamais, selon certains (57), vraiment imposé les principes pédagogiques qui présidaient à leur création, se voyant même détournées de leur sens, les ZEP constituent un alibi de démocratie entérinant, désormais avec l'avantage de la bonne conscience, des inégalités scolaires laissées à l'état inchangé (58). Vraisemblablement, – d'autres encore étant probables – ces différents points de vue trouvent aujourd'hui à co-exister, plus ou moins explicitement, au sein d'un corps enseignant très diversifié ; en conséquence, un syndicat resté largement majoritaire dans son secteur, s'il a su faire évoluer ses positions jusqu'à admettre l'idée d'une discrimination compensatrice, peut juger judicieux de ne se couper d'aucune au moins des deux premières réactions mentionnées ci-dessus, quand un autre, minoritaire, aura moins de prudence et se montrera plus monolithique sur la question.

Nous songeons évidemment au SGEN, qui ne peut que participer de l'accord désormais général sur la nécessité des ZEP. Toutefois, au sein du consensus, il est l'autre organisation qui problématisait le plus – au fil des ans – la réalité recouverte par la notion. Le sigle lui-même se révèle très souvent présent dans les titres de première page du nouveau bulletin mensuel (*Profession*

*Education, PE*). Dès le n° 1 de février 1990, le ton est donné : « Trop souvent les partenaires n'ont retenu qu'un aspect : « donner plus à ceux qui ont moins ». Conséquence, les établissements montent des projets-vitrine pour attirer les moyens. C'est regrettable car, pour le SGEN-CFDT, il s'agissait de "donner autrement" ». Autrement dit, par-delà la demande adressée aux gouvernements d'améliorer l'image et le fonctionnement des ZEP, la préoccupation centrale reste celle de la redéfinition du métier d'enseignant, dont les ZEP devraient être le laboratoire, dans le sens du travail collectif et de la concertation, des partenariats, d'un nouveau type de rapport à l'établissement et aux élèves. Approuvant le projet de relance des ZEP aux assises de Rouen en 1998 et la formule de synthèse adoptée par les participants (« Nous avons besoin de choix politiques qui nous donnent des forces »), le syndicat CFDT, qui veut mettre en rapport ZEP et perspectives de transformation du système scolaire, voire de la société (59), déplore dans la suite le « manque d'élan » et l'absence d'« effort significatif » du ministère, ainsi que la confusion ayant selon lui présidé à la réorganisation de la carte des ZEP (60).

Ainsi, à la controverse, certes en partie implicite, des années quatre-vingt, s'est substitué avec le temps un consensus qu'on peut qualifier de « mou », les ZEP étant désormais acceptées par toutes les organisations, les unes se montrant à leur sujet assez traditionnellement revendicatives, les autres ajoutant à la posture syndicale protestataire une dimension de problématisation pédagogique soutenue, parfois articulée à certains des résultats de la recherche.

## ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Sur la base de ce qui précède, nous interrogeant sur l'admission consensuelle de l'idée même de ZEP aujourd'hui, nous pourrions supposer que ce consensus « mou » renvoie à la banalisation, c'est-à-dire à l'inscription apaisée des ZEP dans le paysage scolaire français dont elle font désormais partie intégrante, comme volet différenciateur compensatoire assimilé par le modèle républicain. Mais nous avons relevé que, si a pu exister une théorisation « extrémiste » des conséquences de la discrimination positive comme celle développée par Alain Touraine, ce type de position a été exceptionnel, et que, dès l'origine, la controverse a dans l'en-

semble été feutrée, à demi-mots, y compris entre organisations syndicales alors engagées dans un processus de rivalité assez dur. La raison en tient sans doute au fait que les ZEP procèdent elles-mêmes « d'une politique publique à mi-chemin entre l'égalité et l'équité », qu'elles « opèrent une synthèse de l'équité différentialiste et de l'égalité républicaine », ainsi que l'analyse D. Martuccelli (61). En théorie, là où le concept d'égalité définit abstraitement l'équivalence de chacun avec chacun, celui d'équité peut servir à introduire, en référence à la présence de différenciations multiples, particulièrement celles qui reposent sur des spécificités culturelles et ethniques, la notion de traitement préférentiel (et potentiellement stigmatisant) qui est à la base de l'« affirmative action » américaine. Or, en France, les ZEP n'ont jamais prétendu réaliser ce programme, dans la mesure même où leurs critères de définition ont toujours été scolaires et sociaux, jamais culturels et ethniques. Ainsi, le juge constitutionnel ne peut être conduit à parler à leur sujet de « rupture caractérisée » du principe d'égalité (62).

Même rivales, et initialement opposées sur cette question, les organisations syndicales de gauche sont restées dans les limites d'un débat modéré autour de la discrimination positive, les principaux critères les distinguant, dans le contexte consensuel d'aujourd'hui, s'appuyant sur la plus ou moins grande ancienneté de leur engagement favorable et le niveau de problématisation où elles se situent désormais par rapport à ce dispositif socio-pédagogique. Les ZEP ont aussi été l'occasion, on l'a vu, d'entretenir un dialogue assez soutenu avec le monde de la recherche. À cet égard, l'apport d'un philosophe comme John Rawls – en amont et en aval des enquêtes empiriques nécessaires – mériterait sans doute d'être reconsidéré, lorsqu'il invite, entre autres postulats, à penser autrement la différence en interrogeant la manière dont les avantages acquis par les plus favorisés pourraient bénéficier aux plus défavorisés. Cela renvoie, dans le cadre certes hypothétique d'une volonté de « coopération sociale équitable » (bien oubliée par ses thuriféraires libéraux), à des politiques de déségrégation et de mixité sociale en même temps que de maintien – pour l'école – d'objectifs principalement orientés vers les savoirs, et consécutivement d'interrogation sur la pédagogie de ces savoirs (63).

André D. Robert  
ISPEF, université Lumière Lyon 2,  
Recherche INRP 20507 (64)

## NOTES

- (1) Voir notamment Geneviève Calvès, « Les politiques de discrimination positive », *Problèmes politiques et sociaux*, n° 822, 4 juin 1999, La Documentation française.
- (2) Née aux États-Unis au début des années soixante du XX<sup>e</sup> siècle, cette idée de distribuer inégalement des moyens éducatifs en vue de rétablir plus d'égalité a trouvé à se développer dans plusieurs pays (Australie, Pays-Bas) et à s'implanter significativement en Grande-Bretagne sous un gouvernement travailliste à partir de 1967, avant de s'installer beaucoup plus tardivement en France.
- (3) Allant du projet d'un syndicat à une décision politique de l'État, via une traduction intermédiaire par le parti socialiste.
- (4) Voir en annexe le développement des sigles.
- (5) Principalement le mémoire de maîtrise de Bruno Cogez soutenu en 1996 sous la direction d'A. Prost à l'UFR d'histoire de l'université Paris I : *Les zones d'Éducation prioritaires (origines, projets, mise en place), 1966-1985*.
- (6) *Essai sur la révolution*, Paris, Gallimard, « TEL », 1985, trad. M. Chrestien, pp. 39-40.
- (7) Buisson lui-même, Alain notamment ont bien exprimé cela ; cf. par exemple Alain : « La vraie République est un parti pris et une règle posée, à laquelle on pliera l'expérience. Et, si la République est faible, injuste et corrompue dans le fait, c'est le moment de tenir bon pour l'Idée », « La vraie République », *Propos*, 1.04.1914, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1956, p. 186.
- (8) Cf. André Robert, *Système éducatif et réformes (1944-1993)*, Paris, Nathan, coll. Repères pédagogiques, 1993.
- (9) Le plan Langevin-Wallon de 1947, référence hautement respectée par les trois syndicats, présente une sorte de matrice de cette conception. Voir A. D. Robert, « Le plan Langevin-Wallon et la question des aptitudes » in P. Boutan, E. Sorel (dir.), *Le plan Langevin-Wallon. Une utopie vivante*, Paris, PUF, 1997, pp. 43-46.
- (10) *E.L.*, n° 16 du 15.01.1971, J. Cacouault, « Revue des revues ».
- (11) *E.L.*, n° 22 du 11.02.1972, R. Labes et P. Chevalier, « Ecole, société, idéologies ».
- (12) Membres ou proches du PCF. Cependant le nouveau secrétaire général, André Drubay, chrétien pratiquant, n'a jamais été membre de ce parti.
- (13) *U.S.* n° 5 du 8.11.1972.
- (14) *U.S.* n° 18 du 23.05.1973.
- (15) *S.U.* n° 606 du 31.05. 1973.
- (16) Le SNI est né en 1920, le SGEN en 1937, le SNES en 1945-1947.
- (17) Cf. notamment *S.U.* n° 580 du 8.06., n° 587 du 16.11., et n° 590 du 14.12.1972.
- (18) Paru sous le titre « Université et société dans la France contemporaine » in *Économie et Humanisme*, avril 1970, pp. 36-52. La revue *Économie et Humanisme* a été fondée à Lyon dans l'après-seconde guerre mondiale et était appréciée des syndiqués CFTC membres du groupe *Reconstruction*.
- (19) Analyse selon laquelle les qualités intellectuelles des individus sont inégales, non par nature, mais par « une culture (au sens du verbe cultiver) ».
- (20) Archives CFDT, carton « ZEP positions », dossier « secrétariat ».
- (21) Cf. ci-dessus note 5.
- (22) Institut parisien de l'École moderne, appartenant au mouvement Freinet.
- (23) Huitième catégorie de l'enfance inadaptée, s'appliquant en réalité à l'« enfant qui se trouve hors de sa famille, celle-ci ne pouvant assurer sa tâche éducative ».
- (24) Plowden Report – Central Advisory Council for education, *Children and their primary schools*, London, 1967.
- (25) Educational Priority Areas.
- (26) Editée par six groupements pédagogiques, dont l'IPEM (B. Cogez, *op. cit.*, p. 34). L'article du n° 9 de mai 1969 se conclut ainsi : « Pour les écoles où se trouve une proportion importante d'enfants issus de familles marginales, pourrait-on reprendre cette idée de ZEP ? Nous posons la question, le débat reste ouvert ».
- (27) Date incertaine de ce texte, vraisemblablement 1971 ; cf. B. Cogez, *op. cit.*, p. 44, note 21.
- (28) Cf. pour les références précises, ci-dessus note 13.
- (29) Ainsi qu'en atteste cette remarque adressée par Clément Goussu, secrétaire national du SGEN, à Alain Bourgarel, le 7.10.1977 : « le syndicat général a adopté (le thème d'action des ZEP) sans l'avoir assimilé », cité par B. Cogez, *op. cit.*, p. 61. Souligné par nous.
- (30) Entretien réalisé par B. Cogez le 22.04.1996, *op. cit.* Souligné par nous.
- (31) F. Garrigue : « Éducation : à qui la priorité ? » In *S.U.* n° 590 du 14.12.1972.
- (32) Archives CFDT, carton « ZEP positions », lieu de la conférence non précisé. A. Touraine propose de « sortir de la philosophie des Lumières » et de « redéfinir l'enseignant comme éducateur ».
- (33) Première école difficile à Villeneuve-la-Garenne, avant la nomination à Gennevilliers.
- (34) Entretien réalisé par nous le 6.09.2001.
- (35) *E.L.* n° 2 du 26.09.1981.
- (36) A. Bonnin in *Quinzaine universitaire*, n° 879, 1.05.1982.
- (37) *E.L.* n° 2 du 26.09.1981.
- (38) Ces anicroches se sont manifestées lors de l'élaboration de la partie éducative du programme socialiste. Elles prendront ultérieurement un caractère très douloureux à l'occasion des négociations avec l'enseignement catholique et surtout en 1984.
- (39) *E.L.* n° 15 du 23.01.1982, article de Y. Simbron, futur patron de la FEN, « De la coupe aux lèvres ».
- (40) *Le Monde*, 3.07.1981, dossier « Pour en finir avec l'échec scolaire ».
- (41) Sur les divergences entre les deux projets du SNI et du SNES, voir la thèse d'A.D. Robert, *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Éducation nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation*, université Paris V, 1989, dir. V. Isambert-Jamati.
- (42) *Op. cit.*, ibidem.
- (43) *S.U.* n° 809, du 14.09.1981.
- (44) *Op. cit.*, ibidem.
- (45) Ces instituteurs étaient de sensibilité Unité et Action (Entretien du 6.09.2001, cité).
- (46) Éditorial de J. Petite, secrétaire pédagogique, *U.S.* n° 5 du 2.10.1981.
- (47) Document SGEN-CFDT, dossier ZEP élaboré par Marc Douaire, 16 p., 1994. Archives du SGEN.
- (48) Il y a au total 865 « zones » ; il faut en effet désormais intégrer au calcul les REP (Réseaux d'éducation prioritaire) qui recoupent seulement partiellement les ZEP.

- (49) *ZEP : Le troisième souffle ?*, OZP, VEI-Enjeux, CNDP, décembre 2000.
- (50) *L'enseignant*, n° 20 du 10.04.1993.
- (51) Tendances proches des communistes, ayant constitué une forte minorité dans le SNI, majoritaire depuis 1967 dans le SNES.
- (52) *Fenêtres sur cours*, n° 98 du 13.04.1996.
- (53) *Fenêtres sur cours*, supplément au n° 206 du 2.04.2001.
- (54) *U.S.* n° 239 du 15.06.1990.
- (55) *U.S.* n° 375 du 15.09.1995.
- (56) *J'ai connu sept ministres de l'Éducation nationale*, Paris, Plon, 2001, p. 131-132.
- (57) Cf. N. Romero, *L'école des riches, l'école des pauvres, Les ZEP contre la démocratie*, Paris, Syros, 2001, chapitres IV et V.
- (58) Cf. N. Romero, « En somme, la ZEP assume convenablement sa fonction de pacification et de conservation de structures sociales que le projet qui la fondait dénonçait explicitement », *op. cit.*, p. 83.
- (59) Cf. le dossier Zep, *op. cit.*, coordonné par Marc Douaire, 1994, pp. 8-9.
- (60) Voir *P.E.*, n° 82, décembre 1998, et n° 83, janvier 1999.
- (61) D. Martuccelli, « Les contradictions politiques du multiculturalisme », in M. Wieviorka (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, 1996, pp. 62-72.
- (62) Cf. Conseil d'Etat, « rapport public 1996 », *Etudes et documents du Conseil d'Etat*, Paris, La Documentation française, n° 48, 1997, pp. 95-100.
- (63) On se reportera ici à D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1999, et plus particulièrement dans cet ouvrage à : Première partie, chapitre 2, D. Meuret, « Rawls, l'éducation et l'égalité des chances », pp. 37-52.
- (64) Cet article a bénéficié de la lecture attentive de V. Isambert-Jamati et de J.-C. Forquin. Qu'ils en soient très chaleureusement remerciés.

## ANNEXE

### EXPLICITATION DES SIGLES SYNDICAUX

FEN : Fédération de l'Education nationale.

FSU : Fédération syndicale unitaire.

SE : Syndicat des Enseignants.

SGEN-CFDT : Syndicat général de l'Education nationale – Confédération Française Démocratique du Travail.

SNALC : Syndicat national autonome des lycées et collèges.

SNES : Syndicat national des enseignants de second degré.

SNI-PEGC : Syndicat national des instituteurs et institutrices et des professeurs d'enseignement général des collèges.

SNUipp : Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs d'enseignement général des collèges.

UNSA : Union nationale des syndicats autonomes.

