

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE



*Toute culture véritable est
prospective. Elle n'est point
la stérile évocation
des choses mortes, mais
la découverte d'un élan
créateur qui se transmet
à travers les générations
et qui, à la fois réchauffe
et éclaire. C'est ce feu,
d'abord, que l'Education
doit entretenir.*

Gaston Berger

*“L'Homme moderne
et son éducation”*

© INRP, 2002 - Tous droits réservés

Revue éditée par l'Institut National de Recherche Pédagogique

INRP - Paris
29, rue d'Ulm
75230 Paris Cedex 05
Tél. : 01 46 34 90 00

INRP - Lyon
Centre Léon-Blum
Place du Pentacle - BP 17
69195 Saint-Fons Cedex
Tél. : 04 72 89 83 00

INRP - Rouen
39, rue de la Croix-Vaubois
76130 Mont-Saint-Aignan
Tél. : 02 32 82 95 95

www.inrp.fr

ARTICLES**Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches**

- Martine Kherroubi, Jean-Yves Rochex* – Présentation p. 5
- Table ronde : Logiques de recherche et logiques d'action p. 9
- André D. Robert* – Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou p. 21
- Brigitte Monfroy* – La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire p. 33
- Denis Butlen, Marie-Lise Peltier-Barbier, Monique Pézard* – Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence p. 41
- Élisabeth Bautier* – L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français p. 53

VARIA

- Marie Duru-Bellat, Pierre Merle* – De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement p. 65
- Paul Stuart Lambert, Emmanuel Peignard* – Ambitions et réussites scolaires et professionnelles comparées des enfants d'immigrés p. 75
- François Baluteau* – L'éducation physique dans plusieurs mondes. Contribution à une histoire des disciplines scolaires p. 89

NOTE DE SYNTHÈSE

- Martine Kherroubi, Jean-Yves Rochex* – La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche p. 103

NOTES CRITIQUES

- A. Barrère* – Les enseignants au travail. Routines incertaines (E. Peignard) p. 133
- R. Hofstetter, B. Schneuwly* – Sciences de l'éducation 19^e-20^e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires (M. Soëtard) p. 135
- J. Rich* – Du projet d'école aux projets d'école. Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire (C. Pratoussy) p. 136

<i>I. Smadja</i> – Harry Potter, les raisons d'un succès (L. Trémel)	p. 139
<i>P. Tapernoux</i> – Les enseignants du privé : Tribu catholique ? (B. Poucet)	p. 140
<i>M. Tozzi (coord.)</i> – L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire (P. Rayou)	p. 142
<i>A. Van Zanten</i> – L'école de la périphérie (C. Dubar)	p. 143
<i>S. Vincent</i> – Le jouet et ses usages sociaux (G. Brougère)	p. 145

**

LA REVUE A REÇU	p. 149
SUMMARIES	p. 151

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses sous forme de courrier électronique aux adresses suivantes :

adrobert@inrp.fr

rédacteur en chef

eteve@inrp.fr

responsable des notes critiques

Cet espace de dialogue permet d'informer la rédaction sur les attentes et les vœux du lectorat de la revue.

Présentation

*Martine Kherroubi
Jean-Yves Rochex*

L'année 2001 a été celle du vingtième anniversaire du lancement, par Alain Savary, de la politique de Zones d'éducation prioritaires, version française des politiques éducatives dites de discrimination positive. Dans un paysage éducatif lui-même en transformation, ces vingt ans ont été le théâtre de bien des avatars, dus à la succession de phases d'oubli et de relance dont cette politique a été l'objet, à la grande diversité de ses modes d'appropriation et de mise en œuvre, ainsi qu'aux changements d'objectifs et d'orientations qui s'y donnent plus ou moins ouvertement à voir. Et l'on se trouve aujourd'hui devant une situation pour le moins paradoxale, dans laquelle la nécessité d'une politique de discrimination positive en faveur des zones et des établissements scolaires où les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont considérées comme les plus difficiles ne semble plus guère contestée dans le paysage éducatif et le débat politique français (ce qui était loin d'aller de soi dans les années 1970-1980), alors même que la spécificité et l'efficacité d'une telle politique paraissent de plus en plus incertaines. Comme si le consensus politique le plus large ne pouvait – sur cette question comme sur bien d'autres – qu'entraîner un certain affadissement du débat et qu'aller de pair avec le flou le plus grand concernant ce sur quoi porte l'accord, et ce que dissimule une continuité réglementaire qui ne saurait être garante, à elle seule, d'une continuité politique.

La recherche en éducation, quant à elle, s'est d'emblée penchée sur l'expérience naissante des ZEP. Elle y a trouvé une occasion, voire une source de renouvellement, concernant aussi bien ses problématiques, ses concepts et paradigmes théoriques, que ses rapports ou ses modes d'échange et de collaboration avec d'autres activités sociales. Plus peut-être que d'autres politiques sociales ou éducatives, la politique ZEP et sa mise en œuvre ont été et demeurent un espace important de confrontation et de circulation entre les univers et les logiques de la recherche, ceux de l'action et de la décision politiques, du Ministère à la classe, et ceux de leur évaluation. Pour autant, les questions et difficultés que soulèvent ces échanges (ou ces incompréhensions) n'ont guère fait l'objet de réflexions et de débats collectifs. D'où l'idée de débiter ce dossier de la *Revue française de pédagogie* consacré aux ZEP par la publication d'une table ronde réunissant différents protagonistes de cette histoire commune, qui ont accepté d'y réfléchir ensemble à partir de positions et de points de vue institutionnels différents. Le lecteur y trouvera donc des réflexions, des éclairages et des témoignages croisés sur la naissance et la préhistoire des ZEP en France, sur les tensions et les interférences entre la logique et les contraintes du travail de recherche et celles du travail administratif, politique ou pédagogique, et sur les effets de

connaissance ou de méconnaissance qui peuvent en résulter. Nous espérons qu'il y puisera matière à un travail de réflexion que nous ne prétendons évidemment qu'initier.

Quatre articles composent la suite de ce dossier. Dans le premier, André Robert analyse les discours et les prises de position des principales organisations syndicales enseignantes lors des trois périodes de lancement, de première et seconde relances de la politique ZEP. Il y montre combien le débat sur cette politique, et les principes qui la sous-tendent, évolue d'une « controverse implicite », peu poussée et peu étayée théoriquement, à une sorte de « consensus mou », où chacun peut d'autant plus facilement se rallier au principe de discrimination positive, voire le revendiquer quand bien même il l'a naguère combattu, que celui-ci est moins défini et que ses rapports problématiques avec le modèle de l'école républicaine à la française font moins l'objet de débats.

Brigitte Monfroy, quant à elle, interroge la fortune de la notion « élève en difficulté ». Cette notion se substitue à celle d'« élève en échec » alors que les élèves concernés ne font plus l'objet de processus d'orientation précoce vers les filières de l'enseignement spécialisé ou de l'enseignement professionnel court, mais sont maintenus dans le cursus commun de l'école à la fin du collège. Mais cette nouvelle catégorie est bien peu opératoire pour faire face aux problèmes liés à ce maintien prolongé. Le singulier ou le caractère générique du mot difficulté ne permettent pas de spécifier quelles sont les difficultés en question, ni quels sont les contextes et les situations où elles se construisent, et facilitent dès lors une interprétation individualisante et psychologisante de leur genèse. Telle est bien la logique qui préside aux propos recueillis auprès d'enseignants de l'école primaire invités à présenter précisément les élèves qu'ils considèrent « en difficulté » et à décrire les situations où ces difficultés se manifestent. Ces propos mobilisent des indices relevant des comportements, attitudes et traits de caractère des élèves concernés, bien plus que de difficultés d'apprentissage proprement dites, et les premiers ne sont perçus que comme sources et causes des secondes, mais jamais comme pouvant en être l'effet ou la conséquence. Il en résulte un sentiment d'impuissance à remédier aux difficultés de ces élèves d'autant plus fort que celles-ci sont interprétées comme étant liées

à un manque de motivation ou à une attitude de refus scolaire, considérés comme caractéristiques psychologiques intrinsèques aux élèves. Seules la construction, la capitalisation et la socialisation d'une expertise enseignante paraissent à l'auteur pouvoir contribuer à entamer un tel cercle vicieux entre processus de catégorisation des élèves et sentiment d'impuissance personnelle et professionnelle.

C'est aux pratiques professionnelles d'enseignants exerçant en ZEP/REP, et, en particulier de professeurs des écoles y enseignant les mathématiques, que se sont intéressés Denis Butlen, Marie-Lise Peltier et Monique Pézard. Didacticiens des mathématiques, ils nous disent pourquoi et comment ce travail d'analyse des pratiques enseignantes effectives les a conduits à s'inscrire dans un cadre théorique plus large que celui de la seule didactique des mathématiques. La prise en considération des différentes composantes de l'activité enseignante est nécessaire pour pouvoir analyser comment les enseignants assument et négocient leur inscription dans des contraintes sociales et institutionnelles, comment, dans la marge de manœuvre parfois étroite ainsi définie, ils mettent en place des situations et élaborent des itinéraires cognitifs pour leurs élèves, comment ils interagissent avec ceux-ci tant au niveau de l'activité mathématique qu'au niveau du comportement, et enfin quels sont les effets possibles de ces pratiques sur les apprentissages des élèves. Les auteurs mettent ainsi en évidence les tensions et contradictions qui pèsent sur les enseignants de ZEP, sur leurs pratiques et leurs modes d'adaptation aux élèves et aux situations, et les cercles vicieux qui en résultent fréquemment pour rendre encore plus opaques les règles et les normes de l'école et pour peser à la baisse sur le temps d'apprentissage des élèves et son efficacité.

Élisabeth Bautier nous propose une synthèse réflexive sur le champ de la recherche en didactique du français, en se demandant dans quelle mesure et comment ce domaine de recherche a pris en considération les questions posées par l'enseignement en ZEP et, plus généralement, par l'exacerbation des processus de différenciation sociale entre élèves. Elle en conclut que le paysage didactique apparaît un peu vide pour penser la question de la différenciation sociale des élèves face à l'écrit, sans doute parce que tant la référence croissante à la psychologie des appren-

tissages que le souci des didacticiens du français de se constituer en communauté de recherche légitime ont fait passer à l'arrière-plan la préoccupation plus sociologique qui était plus affirmée dans la décennie 1970 (1). Renouer avec cette préoccupation sans renoncer pour autant aux acquis des décennies qui viennent de s'écouler requiert dès lors de convoquer et mobiliser différents points de vue disciplinaires, de conjuguer les recherches portant sur les pratiques des élèves et sur celles des enseignants, pour mieux mettre en rapport ce que sont et font les uns avec ce que sont et font les autres.

Enfin, Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex tentent de faire le bilan des recherches qui, depuis 20 ans, ont porté sur la politique ZEP, sa mise en œuvre et ses effets, ou sur des objets et problématiques nouveaux pour lesquels elle aurait

joué en quelque sorte un effet de loupe, dans une note de synthèse intitulée « La recherche en éducation et les ZEP en France ». Cette note de synthèse, trop longue pour figurer dans un seul numéro, sera publiée en deux parties. Seule la première, intitulée « Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche » figure donc dans ce numéro. La seconde paraîtra, elle, dans le cours de l'année 2003, sous le titre « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ».

Martine Kherroubi
CERLIS - Université Paris V
Centre Alain Savary - INRP

Jean-Yves Rochex
Équipe ESCOL
Université Paris VIII

NOTE

(1) Cf. également sur ce point les travaux de Françoise Ropé, en particulier « Sociologie du curriculum et didactique du français en France », communication au

colloque *Culture et éducation. Hommage à Jean-Claude Forquin*, *Revue française de pédagogie*, n° 135, 2001, p. 35-44.

Table ronde : Logiques de recherche et logiques d'action

Depuis 1981 qu'a été initiée la politique ZEP en France, malgré et au travers des aléas qu'elle a connus, les rapports d'échange, de confrontation, voire d'interpénétration ont été nombreux entre les univers et les logiques de la recherche, ceux de l'action et de la décision aux différents niveaux de mise en œuvre de cette politique, et ceux de son évaluation. Les idées et même les personnes ont circulé entre ces trois mondes. Leurs points de vue se sont confrontés, de façon plus ou moins problématique, plus ou moins féconde, et plus ou moins porteuse de tensions, d'ambiguïtés, parfois même d'oppositions. On peut penser et espérer que cette confrontation a nourri chacun de ces trois mondes, lui a permis de travailler et d'évoluer à l'épreuve des deux autres, mais il n'a guère existé ni de lieux ni d'occasions où aient été explicitement travaillés, réfléchis et mis en débat collectivement ces modes d'échange et de collaboration et les questions et difficultés qu'ils soulèvent. C'est à ce souci de travail collectif sur une question – qui se pose

sans doute plus particulièrement concernant les rapports entre recherche en éducation et mise en œuvre de la politique ZEP mais est évidemment de portée bien plus large – que nous avons souhaité commencer à répondre par la réalisation et la publication de la présente table ronde. Celle-ci a réuni différents protagonistes qui ont tous en partage, à partir de positions et de points de vue institutionnels divers, une continuité d'intérêt et de travail pour la politique ZEP depuis ses débuts, et la préoccupation d'œuvrer à ce que les différentes logiques s'enrichissent de leur dialogue.

Ont donc participé à la table ronde : Alain Bourgarel (professeur des écoles retraité, ancien chargé de mission au Centre Alain Savary-INRP), Sylvain Broccolichi (CRESAS-INRP), Jean-Claude Émin (DPD), Dominique Glasman (Université de Savoie), Martine Kherroubi (CERLIS-Université Paris V, Centre Alain Savary-INRP), Françoise Œuvrard (DPD), Jean-Yves Rochex (ESCOL-Université Paris VIII) et Agnès van Zanten (OSC-CNRS) (1).

NAISSANCE ET PRÉHISTOIRE DE LA POLITIQUE ZEP

Jean-Yves Rochex : Peut-être pourrions-nous commencer par l'aspect historique et voir si et comment les rapports entre logiques de recherche et logiques d'action se sont posés lors de la naissance, voire de la préhistoire de la politique ZEP ?

Jean-Claude Émin : Sur cette question, je dirais que, du point de vue du ministère et de l'administration, ce sont deux autres ordres de préoccupation qui dominaient lors du lancement des ZEP. Le premier était « comment s'organiser pour piloter ce type de politique extrêmement nouvelle ». À l'époque il y avait encore une direction des écoles, distincte de la direction des collèges, elle-même distincte de celle des lycées... D'où la naissance d'un groupe de pilotage de la politique ZEP alors complètement atypique dans la culture du ministère puisqu'il comportait des membres des différentes directions intéressées, chargés, sous l'égide du cabinet, de conduire depuis le niveau central une politique territoriale. Ce qu'on ne savait évidemment pas faire. Le premier ordre de préoccupation tenait donc à l'organisation. Le second tenait à la nécessité d'emporter la conviction politique d'un certain nombre d'interlocuteurs. La politique ZEP prenait à rebrousse poil pas mal d'idées reçues dans le système éducatif, et il a fallu que le ministre et un certain nombre de gens se battent pour la faire admettre. Deux questions dominaient donc au niveau de l'administration : comment on s'organise, et comment on argumente politiquement, bien plus que comment on se nourrit de la recherche.

Alain Bourgarel : De plus, on ne pensait pas les questions de recherche comme on les pense aujourd'hui. On peut sur ce point remonter bien avant l'émergence même de l'idée de ZEP. Ainsi en 1966, les équipes pédagogiques des écoles du port de Gennevilliers se mettaient en grève sur cinq revendications dont la cinquième était la mise en place d'une recherche pédagogique. Ayant travaillé dans une école d'une cité d'urgence, nous savions que les mesures quantitatives ne pouvaient suffire à résoudre les difficultés dont nous ne savions pas comment sortir. D'où la volonté d'éclaircir la situation à la fois dramatique et obscure qui était la nôtre. Je pense que c'était représentatif d'un milieu plus large

que les écoles du port de Gennevilliers puisqu'on avait, dès 1962, établi un petit réseau d'écoles dans des situations semblables, à Toulouse, Nantes, Caen, dans le Nord, etc., et que les contacts qu'on avait avec les collègues de ces écoles nous montraient les mêmes choses. *Le Monde* avait d'ailleurs fait écho à la grève de Gennevilliers, sous la plume de Frédéric Gausson qui avait intitulé son article « La recherche pédagogique doit s'intéresser à la scolarité des enfants des bidonvilles ». Il avait oublié les quatre premiers points pour ne retenir que celui-ci. En revanche, quand nous avons négocié avec l'administration, autant cela a été difficile pour les quatre premiers points, autant pour la recherche, c'était comme si on avait demandé un caramel en prime, comme si c'était une chose sans importance. Et de notre côté, s'il y avait ce désir de recherche parce qu'il fallait qu'on comprenne, qu'on perce le mystère, comme nous étions rattachés au mouvement Freinet, on pensait surtout recherche pédagogique, en s'estimant capables de faire quasiment tout par nous-mêmes.

Jean-Yves Rochex : Et comment les choses se sont-elles passées dans des instances plus institutionnelles, jusqu'à la naissance de la politique ZEP ?

Alain Bourgarel : Sur ce point, je rejoindrai ce que vient de dire Jean-Claude Émin, à savoir que le principal souci à l'époque était de convaincre et de faire admettre la réalité d'endroits, de zones, qui connaissaient une situation extrêmement difficile. Un exemple : je suis toujours très surpris, bien qu'adhérent de longue date au SGEN, de voir que l'on attribue toujours l'origine de l'idée de ZEP au SGEN. C'est oublier que tout cela a été une affaire de près de dix ans, et qu'il a été infiniment difficile de faire adopter cette idée par le SGEN. En fait, cette préoccupation lui est arrivée et lui a été d'une certaine manière imposée par l'échelon confédéral, par la CFDT, au congrès confédéral de 1970 (2) et, à l'interne, par l'académie de Paris. Mais toute la partie Premier degré du SGEN était foncièrement contre les ZEP à l'époque. De même, concernant le Parti Socialiste, dans les années soixante-dix, il y avait d'importantes tensions entre ses deux organismes associés qu'étaient *École et Socialisme* d'un côté, et *Démocratie et Université* de l'autre. Le premier, composé pour une large part d'enseignants appartenant à la tendance majoritaire de la FEN, était opposé à l'idée de ZEP, tandis que le

second, regroupant des membres du PS adhérent à la tendance Unité et Action de la FEN ou au SGEN, y était favorable. Je ne sais pas par quelles voies ni par quels arbitrages on en est arrivé à ce que le PS inscrive la création de ZEP dans sa brochure *Un plan socialiste pour l'Éducation nationale* publiée en 1978, mais il ne faut pas oublier que cette idée y tenait en deux lignes seulement. On est évidemment tenté d'y accorder rétrospectivement une grande importance parce que cela a donné lieu à la mise en œuvre de la politique que l'on connaît, mais à l'époque, c'était demeuré quasi inaperçu tant ce qui dominait était l'idée du grand service public laïc et unifié.

Agnès van Zanten : Mais il semble qu'il n'y a jamais eu de débats en France, comme cela a été le cas concernant les EPA (3) anglaises, sur le choix entre approche territoriale et approche ciblant plutôt les élèves en difficulté.

Jean-Claude Émin : De fait le choix d'une approche territoriale l'a emporté assez vite. Ce n'est sans doute pas sans liens avec une politique qui avait commencé auparavant mais qui a été réaffirmée dans les années soixante-dix, qui était la politique Habitat Vie Sociale, laquelle peut être considérée comme prémice de la politique de la Ville, et donc avec une préoccupation politique pour les problèmes que commençaient à poser quelques quartiers urbains dégradés et en difficulté. Concernant les ZEP, il y avait la nécessité de faire reconnaître les situations où l'École rencontrait de très grandes difficultés pour faire son travail, et de répondre à la question « est-ce que l'École peut faire toute seule pour résoudre ces problèmes dans les zones où les difficultés sont particulièrement concentrées ? ». D'emblée, l'Éducation nationale a lancé la politique ZEP comme une politique partenariale. Et cette volonté partenariale clairement affichée ne pouvait prendre sens que sur un territoire. Je pense que c'est pour une part cela qui a fait pencher la balance du côté approche territoriale plutôt que du côté ciblage de populations. Du point de vue de l'action administrative, cette approche territoriale a été renforcée par le principe qui était : on ne sait pas comment faire, donc on va faire une confiance énorme aux équipes et au terrain. Et là, il y avait un message extrêmement fort à faire passer en direction de la hiérarchie intermédiaire de l'Éducation nationale. D'où également le souci de ne pas freiner l'action ou de ne pas « désespérer Billancourt » en disant trop tôt aux gens

« on va évaluer ce que vous faites ». Ce qui explique que le premier guide d'évaluation, publié fin 1984, soit intitulé *Guide des équipes de zones prioritaires pour l'évaluation régulatrice de leur action* (4). Aujourd'hui c'est plus courant, mais ce type de démarche était quelque chose de complètement neuf à l'époque. Le groupe de travail qui a élaboré ce Guide était d'ailleurs extrêmement composite, allant de représentants des méthodologies quantitativistes les plus dures, à ceux des méthodologies qualitatives les plus ouvertes.

Françoise Œuvrard : Je voudrais demander à Alain Bourgarel si, d'après lui, ceux qui ont voulu faire reconnaître cette réalité de territoires en situation extrême étaient uniquement des instituteurs, et des instituteurs militants, ou si des chercheurs y ont également participé ? Je me demande en effet si une des caractéristiques de tout ce qui tourne autour des ZEP n'est pas ce flou, ou plutôt cette conjonction et ce brouillage entre les gens de terrain, les militants et les chercheurs.

Alain Bourgarel : Il faudrait déjà déterminer qui est chercheur, au sens propre, et qui ne l'est pas. La demande qui a existé dès l'origine d'associer la recherche à l'idée de ZEP, ce qui n'était pas banal à l'époque, provenait du constat que les enseignants faisaient de leur incapacité à résoudre les problèmes auxquels ils étaient confrontés. C'était le trou noir, l'inconnu. Il fallait donc chercher pourquoi cela ne marchait pas et s'y prendre autrement. C'étaient en effet des militants, des instituteurs militants qui se réunissaient pour en discuter. Il ne s'agissait pas de nous lancer dans des recherches universitaires mais de systématiser, de légitimer une recherche et une réflexion de fait, collectives, qui se faisaient déjà, mais de façon souterraine, presque honteuse. On se sentait des chercheurs au sens courant du terme, on se considérait comme tels.

Jean-Yves Rochex : Mais la recherche demandée était définie comme une recherche pédagogique ?

Alain Bourgarel : Tout à fait.

Martine Kherroubi : Est-ce qu'on ne peut pas faire ici le lien avec ce que disait Jean-Claude Émin sur la confiance accordée au terrain au moment de la mise en place des ZEP ? Peut-être cette orientation a-t-elle été prise en raison d'un paysage français dans lequel, précisément,

les initiatives des praticiens, et surtout celles des instituteurs, étaient très peu sollicitées et reconnues institutionnellement. Les mouvements pédagogiques dénonçaient de plus en plus fortement la position de soumission institutionnelle dans laquelle se trouvaient, selon eux, les praticiens. En 1978, les CEMEA, l'ICEM et le GFEN avaient rédigé une plate-forme commune où ils se présentaient comme moteur potentiel de nouvelles actions et de nouvelles réflexions susceptibles d'engager une réelle transformation du système éducatif si on leur en donnait la possibilité institutionnelle (5). Cette plate-forme incluait l'idée que tout enseignant devait pouvoir devenir le créateur permanent de sa pratique et ne pas seulement être chargé d'appliquer des solutions trouvées par d'autres, même si ceux-ci étaient des chercheurs (6). D'où l'ambivalence des relations et la difficulté du positionnement entre praticiens et chercheurs.

RECHERCHE ET ACTION PUBLIQUE EN ÉDUCATION

Jean-Yves Rochex : Au début, il y a, à ma connaissance, deux équipes qui ont travaillé tout de suite sur les ZEP : le laboratoire de sociologie de Paris V et le CRESAS. Et elles l'ont fait avec des points de vue très différents (7). On a le sentiment, en relisant les choses maintenant, qu'il y avait entre ces deux équipes à la fois une convergence idéologique partagée sur l'idée que la mise en œuvre de la politique ZEP était quelque chose d'intéressant, pouvant aller dans le sens de la démocratisation et de la lutte contre les inégalités sociales d'accès aux savoirs, et des positionnements très différents quant à la question des rapports au terrain, du type de recherche que l'on conduisait, et des risques de brouillage entre chercheurs, militants et professionnels « de terrain » qu'évoquait Françoise tout à l'heure.

Agnès van Zanten : Je dirais que c'était à la fois des postures de recherche différentes (8), et des demandes de terrain différentes, ce qui est assez logique, d'ailleurs, puisque les terrains se sont adressés aux chercheurs aussi en fonction de la façon dont ils les voyaient. Les militants des mouvements pédagogiques ne se sont pas ou peu adressés à l'équipe de Paris V, mais plutôt au CRESAS. Et les chercheurs ne sont pas toujours

allés sur les terrains en étant invités par les praticiens. Quand j'ai étudié une ZEP rurale, la demande venait d'un conseiller d'orientation qui travaillait au Rectorat, et ce n'était pas une demande d'équipe militante. J'en ai fait ma thèse (9), en étudiant également les ZEP de Chenôve et de Longvic, mais là, pour des raisons personnelles. Ce n'était pas du tout une demande de terrain. Les monographies réalisées dans Paris par l'équipe de Paris V ne l'ont pas été non plus à la demande du terrain. Quand Alain Mingat a fait son étude sur une action ZEP en CP (10), c'est parce qu'une inspectrice d'une des circonscriptions de Dijon le lui a demandé, ce qui représente un autre cas de figure, celui où des agents d'encadrement, ou des praticiens militants font plutôt valoir un intérêt d'évaluation. Je dois aussi dire qu'à Paris V, il n'y avait pas une conviction identique de la part des chercheurs. Je dis souvent, et cela m'amuse beaucoup aujourd'hui, que j'étais, à l'époque, la petite allocataire de recherche intégrée au laboratoire, et que tout le monde était très gentil avec moi mais que beaucoup me disaient : « allez dépêche-toi, tu as un sujet de thèse qu'il faut faire très très vite, parce que tu travailles sur un sujet éphémère ». La blague du laboratoire, à l'époque, c'était que je travaillais sur un objet éphémère. Les membres de l'équipe, y compris Alain Léger qui travaillait alors sur la ZEP de Gennevilliers, n'étaient pas convaincus que c'était une politique durable, qui marquait une rupture. Et ils n'étaient pas non plus convaincus, sur le fond, de tous les principes de cette politique. D'ailleurs il n'y a que quelques chercheurs qui se sont impliqués dans le projet alors que toute l'équipe devait travailler sur cette problématique (11).

Jean-Yves Rochex : Mais, inversement, les questions d'échec et d'inégalités scolaires étaient très présentes et très débattues au moins en sociologie de l'éducation dans les années soixante dix. Et le peu d'équipes de recherche qui se mobilisent à l'époque pour étudier une politique qui se donne comme objectif explicite, affiché, de lutter contre les inégalités, alors qu'il y avait de grands débats, de grandes synthèses sur cette question, peut apparaître comme un paradoxe !

Agnès van Zanten : La recherche en sociologie de l'éducation était une recherche beaucoup moins empirique qu'aujourd'hui. Il y avait beaucoup de discours et la tradition philosophique pesait très lourd. Des sociologues pouvaient être préoccupés par ces questions sans faire claire-

ment la distinction entre préoccupation d'ordre politique et d'ordre scientifique. La volonté d'aller faire des recherches empiriques ne concernait qu'un petit nombre de personnes. Et je ne crois pas que les sociologues aient réalisé tout de suite que les ZEP étaient un terrain pertinent, même si on ne partageait pas tous les principes de la politique ZEP, pour étudier les inégalités d'éducation. La préoccupation des inégalités sociales d'échec ou de réussite scolaire était très présente mais pas le projet d'aller faire des recherches empiriques sur cette problématique dans les ZEP. Et puis, on travaillait encore très peu à l'échelle locale, et on était gêné, voire peureux quant à la question de la difficulté de généralisation à partir d'un travail de type monographique. Mais, d'un autre côté, lors du travail que le laboratoire de Paris V a réalisé sur le corpus complet des premiers rapports rédigés en 1983 dans les 350 aires géographiques déclarées ZEP, nous nous interrogeons sur le degré de réalité de propos destinés à des supérieurs hiérarchiques. Bien sûr, l'intérêt d'un tel corpus était de permettre un regard global sur la mise en œuvre de cette politique, mais le risque de généraliser et de conclure trop vite à partir d'éléments somme toute trop lacunaires et trop superficiels a fait que, pour ma part, j'ai assez vite abandonné ce type de travail pour privilégier le travail monographique (12).

Jean-Yves Rochex : À l'époque, des membres de l'équipe ont été sollicités pour participer aux groupes de travail ministériels. Te souviens-tu de débats à cette occasion ?

Agnès van Zanten : Je ne crois pas qu'il y ait eu vraiment des débats. Ce paysage d'ouverture, les opportunités qui étaient offertes aux chercheurs d'être écoutés, de collaborer, alors qu'au-paravant un gouffre existait entre les deux milieux, étaient jugés positifs. Quand la commission Carraz sur la recherche en éducation a été créée, Viviane Isambert-Jamati a accepté d'y participer (13). Gabriel Langouët a fait partie du Groupe de Travail National sur l'Évaluation de la Politique des Zones d'Éducation Prioritaires qui comprenait des représentants des différents échelons administratifs impliqués ainsi que des chercheurs (14). Il y avait plus de proximité, d'une certaine façon, avec les décideurs qu'avec les praticiens. Néanmoins au colloque sur l'échec scolaire qui a eu lieu à Bordeaux, en 1983, où plusieurs membres du groupe de pilotage sont intervenus sur la politique ZEP, nous, qui ne faisons pas partie de ce

groupe de travail national, n'avons pas du tout ressenti qu'il y avait une volonté de collaboration avec les chercheurs.

Françoise Œuvrard : Mais il faut resituer cela dans le contexte de l'époque, qui n'était pas du tout le même que celui d'aujourd'hui où la tentation d'instrumentalisation des chercheurs par les politiques est très forte. Le fait que les politiques n'aient pas du tout eu à l'époque l'idée de se demander ce que pouvaient dire les chercheurs sur telle ou telle question n'est pas spécifique de la mise en œuvre de la politique ZEP. On pourrait dire la même chose sur bien d'autres questions.

Jean-Claude Émin : Je dois dire que, du côté du groupe de pilotage national, nos efforts étaient surtout orientés sur la question du pilotage, sur ce minimum de cohérence de l'action administrative et politique qu'il nous fallait trouver, plutôt que sur les soutiens ou les renforts qu'on aurait pu se procurer à l'extérieur pour piloter cette politique. Mais je crois que tu as raison. Ce n'est pas du tout un hasard si, quand vous me posez la question de la recherche à l'époque, je réponds « évaluation ». Dans l'appel à l'expert ou au chercheur qu'on était alors susceptible de faire, il était beaucoup plus question d'évaluation que d'apport de la recherche sur telle ou telle question. Si sur la question de l'échec scolaire, on pouvait éventuellement faire appel aux chercheurs, ce n'était pas le cas concernant la conduite d'une politique publique. Ce n'était pas un objet qu'on livrait à la recherche.

Agnès van Zanten : Cela tient beaucoup à l'organisation de l'administration centralisée, fermée sur elle-même, mais aussi aux orientations des recherches existantes. Il n'y avait pas de personnes qui soient très visibles dans le monde de la recherche auxquelles vous auriez pu vous adresser, alors que d'autres ministères, peut-être, avaient pris cette habitude en travaillant avec l'équipe de Michel Crozier, par exemple. Encore aujourd'hui, le ministère de l'Éducation nationale n'a pas l'habitude de s'adresser aux chercheurs sur les questions de pilotage. Compte tenu des exigences actuelles liées à la décentralisation, cela se fait au niveau rectoral et au niveau des inspections académiques mais pas au niveau du ministère.

Jean-Claude Émin : Il me semble en effet, en t'écoutant, que des collègues qui appartenaient par exemple à la commission Dubedout (15)

avaient beaucoup plus tendance à se tourner vers les équipes de recherche en termes d'aide au pilotage, problème sur lequel de notre côté, on était quand même à la fois beaucoup moins demandeurs et beaucoup moins informés. Encore aujourd'hui sur des questions telles que l'évaluation d'une politique conduite par le ministère ou par tel échelon administratif, la tendance est plutôt d'avoir d'abord, voire seulement, recours à nos auditeurs ou « chercheurs » internes que sont les inspecteurs généraux ou la DEP devenue DPD.

RECHERCHE ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Dominique Glasman : Mais est-ce qu'on avait identifié, à ce moment-là, des questions qui auraient pu être liées à des problèmes d'apprentissage, à des problèmes dans les classes, et qui auraient suscité un appel à la recherche différent de ce que pouvait apporter par exemple les mouvements pédagogiques ? Car pour que le ministère fasse appel à la recherche, il fallait aussi qu'il ait conscience qu'il y avait des problèmes pour lesquels seuls les chercheurs pouvaient construire et apporter des éléments de réponse. Est-ce qu'on pensait être confrontés à de réels problèmes de rapport au savoir, d'apprentissage, etc. ou simplement à des problèmes de pauvreté et à des problèmes d'organisation, ce qui ne suppose pas le même type d'investigation ?

Jean-Claude Émin : Je ne suis pas sûr en effet qu'à l'époque on avait dans l'idée qu'il y avait des problèmes ou des questions spécifiques aux ZEP. On pensait plutôt qu'il existait une panoplie d'outils pédagogiques dont un certain nombre était ou devait être mobilisé là, comme on en mobilisait d'autres, qui pouvaient être des outils de partenariat.

Jean-Yves Rochex : Cela pose le problème, qui fait débat entre chercheurs, de savoir si, en dehors de l'étude des conditions de mise en œuvre d'une politique publique spécifique, il y a une spécificité des ZEP du point de vue de la construction d'objets de recherche. Pour autant, même sur cette mise en œuvre ou sur certaines de ses composantes telles que, par exemple, la question du partenariat, il n'y a pas eu durant les vingt ans de la politique ZEP d'appel d'offre de recherche émanant du ministère de l'Éducation

nationale ni guère de commandes faites à des équipes. Les quelques appels d'offre qui ont été lancés concernant spécifiquement les ZEP l'ont été par d'autres instances que le ministère (16). Alors que celui-ci a pu être, ces dernières années, demandeur de recherches sur d'autres thématiques comme la violence ou la déscolarisation, sur la politique ZEP tout se passe comme si les évaluations menées par la DPD et les rapports des Inspections générales suffisaient, quitte néanmoins à faire appel aux chercheurs à l'occasion des différentes opérations politiques de « relance » de la politique ZEP, avec les ambiguïtés et les tensions qui ne pouvaient manquer – et n'ont donc pas manqué – de surgir de la confrontation entre ces différents points de vue (17).

Agnès van Zanten : Sans doute parce que la violence et la déscolarisation sont des problèmes sociaux, alors que la politique ZEP est une politique, et que le ministère ne souhaite pas ou n'a pas l'habitude de s'adresser à des chercheurs pour leur demander de travailler sur les politiques.

Sylvain Broccolichi : Il me semble que les appels d'offre de recherche du ministère de l'Éducation nationale portent plutôt sur des phénomènes qui sont perçus comme nouveaux et problématiques et sur lesquels le ministère éprouve la nécessité d'en savoir plus. Comme ce sont des problèmes perçus comme nouveaux, on peut se permettre de les étudier sans que cela mette en jeu la responsabilité du ministère. Cela montre seulement qu'il s'en préoccupe et qu'il va peut-être prendre des mesures, alors qu'il y a beaucoup plus de résistance à ce qu'il y ait un effort de connaissance soutenu lorsqu'il s'agit d'objets anciens du type « échec scolaire », ou de dispositifs politiques institués comme les ZEP, qui existent depuis longtemps et qui relèvent de la responsabilité du ministère.

Jean-Yves Rochex : Dans tous les cas, il me semble que nous, chercheurs, sommes confrontés à deux types de problèmes, qui peuvent apparaître symétriques, et qui, à mon sens, ne sont pas suffisamment objets de travail et de réflexion collective, ni entre chercheurs ni entre ceux-ci et les agents sociaux (décideurs politiques ou administratifs, professionnels, militants) qui sont en charge de l'action au quotidien. Le premier type de problème est que nous travaillons sur des objets qui sont déjà pré-construits par les catégories (par exemple les catégories et indicateurs

statistiques, mais pas seulement) et les logiques de cette action, lesquelles ont d'ailleurs pour une part intégré certains acquis ou une certaine vulgate des travaux de sciences sociales. D'où la nécessité, mais aussi la difficulté de déconstruire ces objets pré-construits, tels que violence et incivilités ou encore élèves en difficulté, tout en intégrant dans nos analyses et notre façon de faire de la recherche le fait qu'ils sont des instruments d'action pour les différents agents sociaux. Le second tiendrait à la tension entre le travail de recherche et ses règles et exigences propres, d'une part, et, d'autre part, les mobiles, voire les engagements, qui ne sont évidemment pas tous d'ordre scientifique, qui nous conduisent à travailler sur des objets porteurs d'enjeux sociaux et politiques. Dans un travail de synthèse des connaissances sur l'immigration, François Dubet faisait remarquer que, sur une telle thématique politiquement « sensible », les chercheurs, pétris d'antiracisme, sont, de ce fait, à la fois exposés à des risques ou des effets de méconnaissance et pris dans des débats silencieux entre la nécessité de savoir et de dire ce qui est « vrai » scientifiquement, et l'interrogation sur les possibles effets en retour de leurs conclusions et analyses sur les objets et les processus sociaux qu'ils étudient (18). S'il est clair que notre travail de recherche est de viser à savoir ce qui est « vrai » ou « faux », pertinent ou non, et non ce qui est socialement ou politiquement juste, correct ou incorrect, il n'en reste pas moins que nous ne pouvons à mon sens demeurer insensibles ou irresponsables quant aux effets en retour de notre travail sur les processus sociaux que nous étudions et sur leurs agents. La question vaut d'ailleurs pour le travail d'évaluation comme pour le travail de recherche. Qui, parmi nous, ne s'est pas vu interrogé sur la légitimité de ses analyses, qui montrent souvent le caractère décevant, voire contre-productif, du point de vue des inégalités sociales de réussite ou d'échec scolaire, de telle action, tel dispositif ou telle politique, par un acteur faisant valoir que les réalités apparaissent différentes lorsqu'on les saisit du point de vue de l'action. Il ne s'agit évidemment pas d'abdiquer notre travail de chercheur pour coller aux discours et aux points de vue des acteurs, mais de travailler à se saisir, individuellement et collectivement, de cette tension pour contribuer à ce que logiques de recherche et logiques d'action puissent mieux se rencontrer, au bénéfice non seulement des secondes mais aussi des premières.

RECHERCHE, ÉVALUATION : DES OUTILS POUR L'ACTION ?

Françoise Œuvrard : Je me souviens par exemple d'un commentaire joint à la réponse à un questionnaire adressé par la DEP (19) en 1990 à tous les principaux de collèges de ZEP : on leur demandait de remplir une grille préétablie inventariant les actions menées et d'estimer les effets de ces actions, sur les apprentissages, sur les comportements des élèves ou en termes d'orientation. Et le principal d'un collège de la banlieue lyonnaise avait envoyé trois pages qui disaient à peu près ceci : « mais comment voulez-vous que je vous dise que ça n'a rien produit étant donné tout ce qu'on a fait, toute l'implication de l'équipe depuis des années », et il développait tout ce qu'ils avaient mis en place, tout en disant « je suis incapable actuellement de dire quels effets ça a produit et j'ai même peur de dire que ça n'a eu aucun effet dans les domaines évoqués par le questionnaire, mais je ne veux absolument pas l'écrire... et laissez-moi l'illusion que ça a eu un effet ». Il y avait trop de distance entre la méthodologie très réductrice du questionnaire et la réalité de leur travail quotidien. Il ne refusait pas de répondre à la question parce que ça venait du ministère, mais il voulait nous montrer que ce n'était peut-être pas comme ça qu'il fallait évaluer leur action et sa pertinence.

Jean-Claude Émin : Je crois que cette difficulté est fortement ressentie par le politique, ce qui explique en partie la très grande prudence du ministère dans ce domaine.

Sylvain Broccolichi : Cette réaction pose la question de la capacité des acteurs à évaluer leur action. Ce principal avait l'honnêteté de reconnaître qu'il n'était pas du tout sûr de pouvoir opérer une telle évaluation et que cette incertitude s'accompagnait de la crainte que les évaluations puissent plutôt avoir un effet désespérant. Se pose alors la double question : qui est à même, et comment, de construire des instruments d'évaluation qui aient, dans un deuxième temps, des chances d'aider à la construction d'un projet, au réajustement des formes et des modalités d'action ? Ces questions soulèvent de multiples problèmes tant sur le plan technique (construction et utilisation d'outils d'évaluation ajustés à différentes modalités d'action) que sur le plan organisationnel et social (accord sur ce qu'il importe d'évaluer et sur la validité ou la pertinence des

instruments d'évaluation), problèmes qui sont loin d'être résolus, et que l'on a tendance à vouloir esquiver : de peur de déboucher sur des résultats qui désespèrent, on s'abstient de travailler cette question et, de ce fait, on adopte une politique qui me semble démagogique, qui laisse croire que les acteurs locaux ont les moyens d'évaluer les effets de leurs actions. Je pense qu'en réalité cette articulation entre évaluation et réajustement d'actions nécessite un travail qui reste à faire, et qui suppose la coopération entre des chercheurs de compétences différentes et le terrain dans ses différentes composantes (pédagogique, formes d'organisation, de pilotage ou de politique). On est encore très loin de cela et on reste le plus souvent dans une sorte de déni de ce problème au lieu d'essayer de le traiter ; il y a un tel fossé que finalement on est un peu pris dans cette impasse...

Dominique Glasman : Ce problème déborde les enquêtes et les évaluations faites par la DEP. La recherche est également concernée et tous, ici, nous avons passé des heures ou des journées dans des zones d'éducation prioritaires à faire état de résultats de la recherche et à nous trouver devant le même type de réaction, souvent plus ambivalentes : à la fois, « aidez-nous à prendre du recul, aidez-nous à y voir un peu plus clair parce qu'on est la tête dans le guidon jour après jour », et, en même temps, « attention à ce que vous allez dire, parce que vous ne voyez pas les conditions dans lesquelles on travaille tous les jours, on est le dos au mur, etc. ». Et je trouve que c'est une vraie difficulté de relation de la recherche avec le terrain...

Agnès van Zanten : Mais je crois que, même si les réactions s'expriment de la même façon, il faut distinguer différents types de problèmes : l'exemple cité à propos des études de la DEP (ou de la DPD) pose le problème des enquêtes statistiques nationales qui conduisent à agréger des choses qui ne peuvent pas être additionnées ensemble. Ainsi peut-on difficilement dégager un effet ZEP ou comparer les situations en ZEP et hors ZEP, compte tenu de ce qu'on sait de la diversité des ZEP et de leur fonctionnement. C'est un problème propre aux études nationales, qu'elles se présentent comme des recherches ou comme des évaluations. Et il y a par ailleurs la question de la difficulté de la restitution des résultats de la recherche auquel nous n'échap-

pons pas, difficulté d'autant plus grande qu'on se situe dans un travail très proche du terrain.

Dominique Glasman : En effet, quand on va présenter les résultats d'une recherche qui a porté sur une ou deux ZEP, on se trouve un peu devant le problème symétrique à celui évoqué auparavant : on reproche à la DEP d'agréger des choses qui ne le sont pas et quand un chercheur va dans une zone d'éducation prioritaire qui n'est pas celle qu'il a étudiée, on peut toujours lui répliquer, avec raison : « mais chez nous les conditions sont différentes ».

Agnès van Zanten : Pour moi ce n'est pas une objection, puisqu'en étudiant la ZEP de Chenôve par exemple (20), je cherchais à dégager des processus généralisables, et cela m'intéresse de me confronter à l'expérience de gens qui me disent que ce que je crois généralisable, de leur point de vue, ne l'est pas. C'est passionnant pour un chercheur de débattre sur ce point, c'est ce qui permet d'infléchir les analyses.

Jean-Claude Émin : On a également d'importants problèmes de définition de l'objet parce que dans nombre d'endroits, les gens faisaient de la ZEP comme Monsieur Jourdain faisait de la prose bien avant que leur école ou établissement fasse l'objet d'un classement en ZEP. Cette question des rapports entre classement administratif et processus réels est éminemment problématique. Elle a sans arrêt été débattue dans tous les travaux de la DEP ou de la DPD, et elle traverse également le rapport Moisan-Simon (21).

Françoise Œuvrard : Dans les études de la DEP, la comparaison entre ZEP et non ZEP, concernant un certain nombre d'indicateurs frustes notamment en matière d'orientation, peut être interprétée dans la logique d'une politique qui attribue aux ZEP les mêmes objectifs qu'ailleurs, et qui suppose donc qu'on utilise les mêmes indicateurs pour apprécier leurs résultats.

Agnès van Zanten : On peut voir ça comme quelque chose de positif, mais on peut aussi l'interpréter de façon négative, c'est-à-dire comme si l'évaluation servait à entretenir la fiction d'un système unique...

Jean-Yves Rochex : On pourrait revenir sur cette question des indicateurs pour l'évaluation, à propos de la mise en place des indicateurs ICO-TEP (22) : y a-t-il eu des débats pendant la phase d'expérimentation précédant la mise en place ?

Avez-vous essayé de travailler cette question de l'évaluation régulatrice ?

Jean-Claude Émin : Par rapport à des dispositifs précédents d'indicateurs, ICOTEP n'a pas été conçu à partir d'un modèle de fonctionnement de ce que serait une zone, du type « j'ai une population d'accueil, j'ai des moyens, je mélange et ça produit des résultats », on est maintenant beaucoup moins modélisant. Par ailleurs, l'objectif est plus modeste, il ne s'agit pas de donner des indicateurs qui constitueraient le tableau de bord exhaustif de la ZEP mais uniquement une base commune destinée à s'intégrer dans un tableau de bord à construire localement. Il faut dire toutefois que, dans ce genre d'exercice, la construction de l'outil, les problèmes techniques, la fiabilité des données, pèsent beaucoup plus fortement dans les débats que les questions de pertinence des indicateurs...

Françoise Œuvrard : Mais les problèmes techniques ont aussi suscité des débats de fond, surtout quant à la pertinence de tel ou tel indicateur. S'est constamment posé le problème de la production d'un outil omnibus qu'on pourrait résumer ainsi : si on veut que cet outil soit utilisable par tous les acteurs des ZEP, coordonnateurs, IEN, responsables départementaux, académiques, ne risque-t-il pas de n'être pertinent pour aucun ? Il y a eu également des discussions sur les indicateurs eux-mêmes, par exemple sur ceux qualifiant l'environnement social : quel est l'indicateur pertinent ? faut-il un indicateur sur la population étrangère dans la ZEP ? La discussion pouvait prendre la forme classique de : « qu'est-ce qu'on va faire de ça ? à quoi ça nous sert ? On sait très bien quel type d'élèves on a devant nous », mais il semblerait qu'on dépasse l'objection qui revenait systématiquement : « ça on le sait, ça ne nous apporte rien », pour aller vers des demandes du type « nous ce que l'on veut savoir, ce n'est pas le pourcentage d'ouvriers, mais la proportion de chômeurs », ou encore « combien il y a d'enfants de petits cadres ou d'employés, ce qui nous permettra de nous situer, parce que c'est là où on verra, en évolution, comment évaluer l'attraction ou le rejet de la ZEP ».

Jean-Claude Émin : Oui, parce qu'un indicateur d'environnement social, c'est une donnée, mais c'est aussi un indicateur qu'on peut suivre presque en termes de résultats, si on se donne comme objectif de faire évoluer la zone vers un peu plus de mixité sociale.

Agnès van Zanten : Cette évolution des attitudes est intéressante parce que ce qui m'a souvent frappée, c'est la façon dont on a construit, y compris chez les chercheurs, l'environnement social comme une donnée, comme quelque chose de figé et de déjà là, et non comme quelque chose de dynamique qui n'est pas seulement le contexte, mais aussi, pour une part, l'effet de la politique et des actions que l'on a conduites.

VERS UN RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES ?

Sylvain Broccolichi : Il me semble qu'on sous-estime les difficultés qu'éprouvent les acteurs locaux des ZEP (entre autres) devant l'ensemble des problèmes que soulève la construction de tableaux de bord ou d'instruments d'évaluation dont ils puissent tirer des leçons utiles pour l'action. On retrouve ces difficultés à tous les échelons du système éducatif mais plus encore au niveau des acteurs de terrain du fait des limites de leurs compétences techniques, de leur pouvoir institutionnel en matière d'évaluation et du temps qu'ils peuvent consacrer à ces questions. Pour toutes ces raisons, ils ne sont qu'exceptionnellement en mesure de construire des dispositifs d'évaluation qui les éclairent sur les effets de leurs actions et qui les aident à discerner quelles actions mériteraient d'être développées ou réajustées. Et d'autre part, les instruments et les éléments d'évaluation qui leurs sont fournis ne les aident guère à agir. Ainsi le fait de savoir que leur ZEP est de plus en plus fuie par les familles d'élèves les mieux dotées socialement et scolairement n'aide pas les acteurs des ZEP à trouver les moyens d'enrayer ce processus cumulatif d'évitement et de concentration croissante des difficultés, et risque plutôt de les inciter à fuir à leur tour, comme on peut l'observer dans les ZEP confrontées aux pires difficultés. Les possibilités d'enrayer les processus qui aggravent les inégalités de recrutement entre établissements (et l'instabilité des enseignants) se situent moins au niveau des professionnels qui y sont confrontés qu'au niveau des échelons institutionnels qui disposent de pouvoirs en matière de rééquilibrage des publics d'élèves (par le biais de la carte des formations notamment) ou de soutien aux équipes confrontées aux situations les plus difficiles. Encore faudrait-il se donner les moyens d'identifier les modalités de rééquilibrage et les formes

de soutien les plus pertinentes ou les mieux ajustées à différents contextes, à partir de recherches et d'évaluations portant sur des expériences en la matière, dans différentes académies.

Dominique Glasman : Autre problème, les travaux de recherches sont parfois utilisés par les corps d'encadrement pour en tirer des injonctions adressées aux gens de terrain. En effet, les corps d'encadrement, de par leur structure de sociabilité, leurs outils professionnels, leurs revues etc., ont beaucoup plus accès aux résultats de la recherche que les acteurs des ZEP, me semble-t-il, et ils s'y réfèrent pour accréditer leurs injonctions : « Agnès Van Zanten, ou les gens d'ESCOL ont bien montré que... ». Les acteurs de terrain ont parfois l'impression d'une collusion entre les chercheurs et l'inspection dans une mise en question de leurs pratiques par des gens qui ne partagent pas leurs difficultés quotidiennes. Et ça produit des effets de rejet vis-à-vis des résultats de recherches ou des questionnements qu'on essaie de formuler en tant que chercheur.

Sylvain Broccolichi : Si les mises en relations entre recherches et actions se réduisent encore trop souvent à la production d'injonctions, c'est bien qu'il n'y a pas suffisamment de groupes de travail et d'instances de coordination qui s'efforcent de construire l'articulation des activités de recherche et des actions menées à différents échelons du système éducatif, à partir d'une prise en compte adéquate de leurs logiques et de leurs contraintes spécifiques. La question des cadres de travail est donc ici centrale si l'on veut se donner les moyens d'intégrer les visions et préoccupations des différentes catégories de professionnels concernés, que ce soit en termes d'espaces d'échanges ou de temporalité. Car une des principales difficultés vient précisément de ce que ce type de co-construction nécessite des temps d'échanges, de négociations et d'expérimentations en décalage avec les temporalités courtes auxquelles sont le plus souvent assujetties les prises de décisions politiques et l'action sur le terrain. On est un peu devant cette alternative : soit rester prisonnier d'une logique du court terme, dans de brèves rencontres ou des opérations de collaboration à faible portée entre des chercheurs et telle ou telle catégories de profes-

sionnels, soit instituer des cadres de travail, de négociations et de coopérations qui permettent de construire des articulations plus fécondes entre des démarches de connaissance et des efforts d'optimisation, en tenant compte d'un plus large ensemble de paramètres et d'acteurs.

Martine Kherroubi : Je suis tout à fait d'accord, mais il me semble qu'il y a déjà quelques expériences de rapprochement allant dans ce sens, qu'il serait nécessaire de stabiliser et d'approfondir. Par exemple, l'appel d'offre lancé en 1994 par la DEP et l'IHESI (Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure) sur les violences à l'école et coordonné par Jean-Claude Émin et Bernard Charlot, s'est donné un mode d'organisation qui répond à ce souci de faire le lien entre résultats de recherche et décisions d'action (23). Cet appel d'offre a permis que se constitue et que se réunisse pendant trois ans un groupe de travail comprenant des représentants des différentes administrations intéressées et toutes les équipes financées ou associées. Ce groupe a fourni collectivement aux responsables politiques certaines propositions d'action visant la diffusion des résultats en direction des acteurs de terrain. Ceci peut nous faire encore plus regretter que de tels appels d'offre, portés par des acteurs très impliqués dans la politique ZEP, n'aient pris pour thème que les violences à l'école ou, plus récemment, la déscolarisation. L'expérience régionale de Lille donne aussi des exemples de dispositifs où administration, responsables et coordonnateurs de ZEP-REP, enseignants et chercheurs négocient et ajustent des outils d'évaluation. L'analyse du fonctionnement des REP de l'académie et de l'efficacité des différents niveaux de régulation et de pilotage de la politique académique a donné lieu à des relations régulières entre l'équipe de recherche et les différents acteurs de l'académie, si bien que l'étude a fonctionné en partie comme une étude d'accompagnement (24). La création du centre Alain Savary, puis des Centres académiques de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP) (25) a également ouvert la possibilité de liens institutionnels entre l'univers de la recherche et celui de la décision, comme cela existe dans d'autres pays.

NOTES

- (1) Le décryptage de la table ronde a été assuré par Nadège de Oliveira, et sa mise en forme pour publication par Sylvain Broccolichi, Martine Kherroubi, Françoise Cœuvrard, Jean-Yves Rochex. Les notes ont été rédigées par Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex.
- (2) La revendication de création des ZEP, présente dans un document issu d'une des commissions du congrès tenu par la CFDT à Tours en 1970, a ensuite fait l'objet d'une motion adoptée par le Conseil national du SGEN en octobre 1972, puis d'une motion adoptée par son congrès de Clermont-Ferrand en 1974. Sur ces éléments historiques, cf. Bruno Cogez, *Les Zones d'Éducation prioritaires. Origines, projets, mise en place 1966-1985*, mémoire de maîtrise d'Histoire, sld d'A. Prost, Université Paris I, 1996.
- (3) Educational Priority Areas
- (4) Pour assurer le suivi et l'évaluation de la politique des zones prioritaires, le ministère de l'Éducation nationale a d'abord mis en place, en 1982, un « Groupe de pilotage ministériel de la politique des zones d'éducation prioritaires », puis, en 1984, un « Groupe de travail national d'aide à la mise en place d'un dispositif d'évaluation régulatrice de la politique des zones d'éducation prioritaires ». Ce second groupe, placé sous la présidence de l'Inspecteur général Toussaint, comprenait deux représentants du Groupe de pilotage ministériel, cinq correspondants académiques ZEP, six représentants d'équipes de zones et quatre universitaires-chercheurs. C'est lui qui a produit, en décembre 1984, le *Guide des équipes de zones prioritaires pour l'évaluation régulatrice de leur action*.
- (5) CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active), GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), et ICEM-Pédagogie Freinet (Institut Coopératif de l'École Moderne), *Pour un changement politique qui ouvre sur la transformation profonde de l'éducation et du système scolaire. Les mouvements pédagogiques définissent les exigences du changement*, Février 1978.
- (6) Cette position a été particulièrement affirmée par le GFEN. Cf. le numéro 48 (1984) de sa revue *Dialogue*, intitulé significativement *Tous chercheurs*.
- (7) Cf. sur les travaux de chacune de ces deux équipes : Appay Béatrice, Giraudeau Nicole, Henriot-van Zanten Agnès, Isambert-Jamati Viviane, Plaisance Éric (dir.) *La politique des ZEP et sa réalisation*, CNRS-Paris V, mult. 1988 ; *Écoles en transformation : zones prioritaires et autres quartiers*, collection CRESAS n° 1, L'Harmattan-INRP, 1983 ; *Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires*, collection CRESAS n° 4, L'Harmattan-INRP, 1985 ; Chauveau Gérard et Duro-Courdresses Lucile (dir.), *Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*, collection CRESAS n° 8, 1989.
- (8) Éric Plaisance, responsable de l'équipe de recherche de sociologie de l'éducation CNRS - Université Paris V, revient sur cette différence d'orientations de recherche dans un entretien accordé au *Bulletin* n° 6 (novembre 1994) de l'Observatoire des zones prioritaires (OZP), repris dans *Mémoires de ZEP pour l'avenir*, sélection d'articles des bulletins de l'association, OZP, avril 1998.
- (9) Henriot-van Zanten Agnès, *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- (10) Mingat Alain « Évaluation analytique d'une action Zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire », *Cahiers de l'IREDU*, 37, 1983.
- (11) D'où un écart très nettement perceptible entre le projet de départ tel qu'il est présenté dans Éric Plaisance (coord.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, CNRS, 1985 (« Recherches engagées et projets de recherche », p. 25-28) et le contenu du rapport de recherche Plaisance et al., *La politique des ZEP et sa réalisation, op. cit.*, 1988.
- (12) Le Groupe de pilotage ministériel évoqué ci-dessus a communiqué à l'équipe de Paris V le dossier complet des brefs rapports que les rectorats ont demandé à chaque coordonnateur de ZEP de produire dès le début de 1983. Le Groupe de pilotage a diffusé en juin 1983 un rapport extrait de ce dossier intitulé : *La politique des zones prioritaires deux ans après*. Du côté de Paris V, le premier travail réalisé par Agnès Henriot-van Zanten et Marie-France Grospron a été repris et approfondi par Viviane Isambert-Jamati qui en a fait un article : « Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires », *Revue Française de Sociologie*, n° XXI, 1, 1990, 75-100, repris in *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires, 1990.
- (13) Viviane Isambert-Jamati a rédigé la synthèse des recherches achevées ou en cours sur le fonctionnement du système éducatif (cf. Carraz Roland, *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*, Rapport de mission au ministre de l'industrie et de la recherche, La Documentation française, 1983, 230-248).
- (14) Cf. note 4 supra.
- (15) La politique de « Développement social des quartiers » (DSQ) a été placée par le Premier ministre Pierre Mauroy, en 1982, sous la responsabilité d'une Commission nationale pour le développement social des quartiers, dont il proposa la présidence à Hubert Dubedout.
- (16) De fait, seul l'appel d'offre ayant pour thème « Le partenariat au sein des ZEP », lancé conjointement en 1990 par le Fonds d'Action sociale pour les Travailleurs immigrés et leurs familles (FAS) et la Direction des Populations et des Migrations (DPM) du ministère des Affaires sociales, a concerné spécifiquement les ZEP. Au-delà de cet appel d'offre, des enquêtes ou études ont été demandées par des municipalités ou des collectivités territoriales à des chercheurs. C'est ainsi qu'une enquête sur la zone prioritaire des Grésillons a été réalisée de novembre 1982 à juin 1983 par Alain Léger et Maryse Tripiér (équipe de Paris V) à la demande de la municipalité de Gennevilliers (Hauts de Seine), enquête qui a donné lieu à la publication de l'ouvrage *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986. Par ailleurs, la Caisse des Dépôts et Consignations a demandé à l'équipe ESCOL (Université Paris VIII) de mener une évaluation des actions qu'elle finançait dans le cadre d'une convention tripartite avec le ministère de l'Éducation nationale et la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) lors de la première « relance » des ZEP (1989-1990). La DIV a, pour sa part, commandé des études en 1993 sur le thème « École et politique de la Ville ». Des institutions autres que le ministère de l'Éducation nationale ont financé différentes études réalisées par des chercheurs sur l'accompagnement scolaire dans des quartiers concernés par la politique de la Ville : la DIV, le FAS, la DPM, mais aussi la Préfecture du Rhône et les villes de Grenoble ou de Montreuil-sous-Bois... (Cf. pour une synthèse de ces travaux Dominique Glasman, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001). Plus récemment, le Conseil Économique et Social de la région Nord - Pas de Calais et le Rectorat de l'académie de Lille ont commandé des études sur la politique académique de l'Éducation prioritaire aux chercheurs de l'IFRESI (Institut Fédératif de Recherches sur les Économies et les Sociétés industrielles) : cf. Lise Demailly et Michel Tondellier (avec l'aide de Guillaume Leroy), *Le projet académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique dans les REP*, étude réalisée pour le Rectorat de l'académie de Lille, novembre 2001.

- (17) Sur ces tensions et ambiguïtés concernant la seconde « relance » des ZEP, on lira avec profit Bongrand Philippe, *La réflexivité de l'action publique. Savoirs et producteurs de savoirs dans la relance des zones d'éducation prioritaires (1997-1998)*, Mémoire pour le DEA de Sciences politiques, Université Paris I, 2001.
- (18) François Dubet, *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*, Paris, La Documentation française, 1989.
- (19) Direction de l'évaluation et de la prospective devenue Direction de la programmation et du développement – DPD – en 1997.
- (20) *L'école et l'espace local*, *op. cit.*
- (21) Catherine Moisan et Jacky Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, IGEN – IGAEN, septembre 1997, rapport édité par le Centre Alain Savary, INRP, 1997.
- (22) ICOTEP : Indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire, élaborés par un groupe de travail piloté par la DESCO et la DPD, ces indicateurs sont accessibles pour chaque ZEP et REP via Internet depuis mars 2002. Cf. Jean-Claude Émin, Françoise Œuvrard, Jean-Luc Cousquer et Jean-François Schmitt, « Le pilotage de l'éducation prioritaire », *Éducation et Formations*, n° 61, mars 2002.
- (23) Cf. Bernard Charlot et Jean-Claude Émin (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.
- (24) Cf. Lise Demailly et Michel Tondellier, *op. cit.*
- (25) Le Centre de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles dit Centre Alain Savary a été créé par la note du 19 mars 1993 (Bulletin officiel n° 12 du 25 mars 1993) et les centres de ressources académiques par la circulaire n° 99 007 du 20.01.99 (Bulletin officiel n° 4 du 28 janvier 1999).

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^e 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 Vuillat, 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^e 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.

La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire

Brigitte Monfroy

La catégorie de l'élève en échec scolaire a été institutionnellement remplacée par celle, mal définie, d'élève en difficulté. Comment les enseignants de l'école primaire en ZEP définissent-ils, identifient-ils et gèrent-ils les élèves en difficulté qu'ils ont dans leur classe ? L'analyse du discours des enseignants montre que dans ce processus de catégorisation, les comportements des élèves prévalent sur les résultats scolaires. Ils font l'objet d'une attribution externe à la situation scolaire qui débouche sur une individuation des élèves selon quatre types vis-à-vis desquels les enseignants se déclarent eux-mêmes en difficulté. La question des élèves en difficulté pose celle des conditions qui permettraient aux enseignants de passer d'une conception individuelle de leur métier à la construction d'une définition et d'une responsabilité collectives.

Mots-clés : élèves en difficulté, discours des enseignants de l'école primaire, catégorisation, interactions, souffrance professionnelle.

La notion d'« élève en difficulté » est aujourd'hui omniprésente au sein de l'institution scolaire, à la fois dans le discours des enseignants qui l'inscrit la plupart du temps comme un problème professionnel majeur, et dans les directives de l'institution qui la désignent désormais comme une priorité.

Cette notion est cependant relativement récente, elle s'impose à la fin des années 1980 pour remplacer progressivement celle d'« élève en échec scolaire ». Ce changement de dénomination n'est pas anodin : il renvoie à des change-

ments d'orientation au sein de l'institution scolaire en même temps qu'il crée, parallèlement, une nouvelle réalité professionnelle pour les enseignants.

L'envahissement de la scène scolaire par la notion d'« élève en difficulté » accompagne, en effet, les orientations nouvelles et les changements institutionnels qui caractérisent le système éducatif à la fin des années 1980. Ces changements sont explicités par la loi d'orientation de 1989 qui définit des objectifs généraux d'élevation des niveaux d'étude et de formation, et ins-

taure un tronc commun de masse scolarisant l'ensemble des élèves d'une génération, depuis l'école primaire jusqu'à la fin du collège, pour permettre à 80 % d'entre eux l'accès au niveau du baccalauréat. Dans ce nouveau contexte, les différents modes de gestion des élèves en échec scolaire qui ont prévalu jusque-là sont supprimés, de même que la logique ségrégative qui les caractérisait au travers, notamment, des orientations précoces dans l'enseignement spécialisé ou professionnel. Ces élèves « hors normes » sont désormais dans le cursus commun et l'équipe éducative de l'école, du collège devient le centre de décision concernant leur définition et leur prise en charge. Dès lors que la logique ségrégative n'a plus cours, l'« élève en échec scolaire » devient un « élève en difficulté ». À la différence près que le premier, après un constat définitif de non-réussite, est orienté dans une autre filière, orientation rarement réversible, et que le second est maintenu dans le cursus commun, ses difficultés étant définies par l'institution comme provisoires, si on se donne les moyens de les résoudre (1).

Cette nouvelle dénomination n'est pas sans conséquence du point de vue du travail enseignant parce que d'une part sont intégrés aujourd'hui dans le cursus commun des élèves qui jusqu'à une période récente ne l'étaient pas, mais aussi parce que l'expression d'« élève en difficulté » est une notion peu opérante, sinon trompeuse, en ce qui concerne tant la connaissance des difficultés spécifiques que rencontrent certains élèves face aux apprentissages scolaires que l'action pédagogique à mettre en œuvre à leur égard (2). Ainsi, à bien y regarder, cette notion reste floue : aucune définition n'en est donnée, ni dans les textes officiels, ni dans la littérature professionnelle. Des questions telles que : qu'est-ce qu'un élève en difficulté ? Qu'est-ce qui caractérise ces élèves ? À partir de quand peut-on dire qu'un élève est en difficulté ? À quelles difficultés fait-on référence ? sont des questions dont les réponses sont laissées à la discrétion des enseignants. Par cette imprécision, le processus de désignation de cette nouvelle catégorie d'élèves devient un processus social dont il convient de cerner la trame et la logique.

LA RECHERCHE

L'objectif de cette recherche est d'analyser ce processus en observant la manière dont les

enseignants de l'école primaire définissent, identifient, catégorisent et gèrent les élèves en difficulté qu'ils ont en classe, et en portant principalement l'attention sur les écoles situées en ZEP. En effet, si les enseignants sont confrontés à la question des difficultés scolaires dans tous les établissements scolaires, cette confrontation est plus massive et plus problématique lorsque ces derniers sont situés en ZEP. En ce sens, les ZEP constituent ici moins un objet de recherche en soi porteur d'une problématique singulière qu'un contexte spécifique de recherche, un terrain privilégié d'observation ayant pour caractéristique première de produire des effets de loupe sur ce qui caractérise aujourd'hui l'ensemble du système éducatif.

Contrairement aux analyses sociologiques classiques de l'échec scolaire ou celles concernant les rapports des élèves de milieux populaires à l'école, cette recherche ne s'inscrit pas dans une perspective causale qui viserait à expliquer les difficultés scolaires que rencontrent certains élèves à l'école par l'analyse de leurs caractéristiques socioculturelles (3), par celle de leurs représentations et/ou de leurs rapports aux savoirs ou à l'école (4), ou encore en fonction de l'existence ou non d'une mobilisation familiale porteuse d'un projet scolaire (5).

Il s'agit plutôt ici de partir de ce qui se joue dans les situations scolaires quotidiennes. Tous les élèves de milieux populaires, et/ou tous les élèves de ZEP ne sont pas étiquetés « en difficulté » par les enseignants. De fait, et dans une perspective plus interactionniste, la définition et la catégorisation des élèves en difficulté sont envisagées comme construites progressivement au cours des activités scolaires par l'ensemble des relations sociales entre les différents protagonistes de la situation.

Cette perspective a forcément des implications méthodologiques. Elle pouvait donner lieu à une étude ethnographique impliquant des observations longues en classe afin de repérer et d'analyser la multiplicité de ces interactions (6). Ce n'est pas l'option qui a été retenue dans la mesure où il nous importait avant tout d'élucider et de montrer la récurrence du processus social qui amène des enseignants à désigner « en difficulté » certains élèves plutôt que d'autres (7).

C'est pourquoi nous avons opté pour une approche empirique en privilégiant la méthode de l'entretien semi-directif auprès d'un échantillon

diversifié d'enseignants des différents cycles de l'école primaire, d'âges et de statuts différents (8). Ces interviews ont été complétées par des observations de séquences de classe, des réunions de cycle et de synthèse, et le dépouillement de l'ensemble des fiches de signalement au Rased d'élèves en difficulté, remplies par les enseignants d'une ZEP durant une année scolaire.

Lorsqu'on interroge les enseignants en ZEP sur leurs élèves pris en général, leur discours est le plus souvent globalisant et négatif et un certain nombre d'analyses montre que les élèves de milieux populaires sont fréquemment perçus au travers de représentations très généralisantes, massivement portées par des perceptions déficitaires et misérabilistes et par des explications en termes de « handicap socioculturel » (9).

Nous savons néanmoins par expérience que ces discours négatifs, parfois virulents à l'encontre des élèves en ZEP peuvent être en décalage avec les pratiques des enseignants et qu'ils expriment sans doute plus une fatigue, voire une souffrance professionnelles, un sentiment d'isolement et de non-reconnaissance, qu'un rapport effectif aux élèves et à la situation d'enseignement.

C'est pourquoi nous avons systématiquement centré nos interviews avec les enseignants non pas sur leurs représentations et leurs définitions des élèves en difficulté mais sur ce qui se passait concrètement dans leur classe. Nous les avons ainsi invités à faire une présentation précise des élèves qu'ils considéraient en difficulté avec une description des manifestations de leurs difficultés dans les situations scolaires, et une explicitation des réponses qu'ils avaient mises en place pour résoudre ou gérer ces difficultés ainsi que leurs effets (10).

LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS EN ZEP CONCERNANT LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ : UN DISCOURS DE L'IMPUISSANCE ?

Dès lors qu'on interroge les enseignants en ZEP sur les élèves concrets auxquels ils sont confrontés au quotidien, leur discours n'est plus généralisant, ni unifiant, et l'origine sociale de leurs élèves ne se pose pas comme caractéristique première d'appréhension. Au contraire, dans un mode de questionnement et de description individualisant se développe une autre logique, celle

d'une individualisation, qui scelle en retour la perception par les enseignants eux-mêmes de leur compétence à pouvoir agir sur les difficultés scolaires de ces élèves.

En effet, pour les enseignants interviewés, la description et l'interprétation des difficultés d'un élève s'accompagnent d'une appréciation concernant leur compétence professionnelle à y faire face, positive dans certaines conditions ou à l'inverse, négative : l'élève en difficulté est alors source de difficultés dans l'exercice de leur métier. Ces difficultés propres aux enseignants sont la plupart du temps exprimées sur le registre du manque (de moyens, d'outils, de réponses, de compétences, de formation) et de l'impuissance (à agir, à trouver des solutions, des remédiations).

On peut dire en première analyse que le discours des enseignants interviewés concernant les élèves en difficulté est massivement celui de l'impuissance. Il se focalise sur les élèves qui, par leurs attitudes et leurs comportements, présentent une absence d'adhésion aux situations et aux normes scolaires. Ainsi, ce n'est pas tant la non-réussite aux activités scolaires qui donne naissance à ce discours que l'interprétation permanente par les enseignants des comportements et des attitudes des élèves face au travail scolaire. Mais cette thématique de l'impuissance n'est pas systématique.

Les enseignants se disent en effet d'autant moins dépourvus que les élèves « qui ne réussissent pas » sont perçus comme motivés, volontaires, qu'ils font des efforts, qu'ils essaient, qu'ils écoutent, qu'ils travaillent, bref qu'ils paraissent se conformer au plus près à leurs attentes. Étant donné ces manifestations d'adhésion aux situations scolaires, les enseignants considèrent « qu'il n'y a pas de raison que ces élèves n'y arrivent pas » même s'ils s'attachent de manière constante à chercher l'origine de ces difficultés. Celles-ci sont systématiquement renvoyées aux caractéristiques des élèves ou de leur famille avec une forte propension à leur psychologisation (l'élève manque de maturité, la maman est angoissée, c'est un enfant surprotégé...).

Les enseignants se montrent très impliqués par rapport à ces élèves et sont convaincus qu'ils peuvent les aider. Ils développent de fortes attentes de progrès et de réussite à leur égard et n'hésitent pas à se mobiliser et à mettre en œuvre une prise en charge plus individualisée pour que

ces élèves progressent. Ils peuvent ainsi mettre en avant, durant les interviews, les progrès de ces élèves. En retour, ces progrès justifient leur lecture de la situation et leur sentiment de compétence à résoudre les difficultés de ces derniers (11).

Les propos suivants illustrent bien cette situation en même temps qu'ils dessinent en creux le portrait des élèves vis-à-vis desquels cette enseignante d'une classe de CE1 se déclare impuissante :

« Alors après il y a Max, qui est en difficulté, mais avec un sens de l'effort, c'est un acharné celui-là, lui il veut. [...] Alors lui, je crois qu'il vivait mal le fait que son frère soit très brillant, mais en même temps c'est un bonhomme qui en veut quoi. Il galère, il n'est pas lecteur mais lui au contraire, il écoute toujours. [...] Donc je l'encourage beaucoup, en production d'écrits je le trouve déjà beaucoup plus autonome qu'au départ, il se rend compte qu'il sait des choses et qu'il peut les mobiliser et qu'il a des aides. [...] Mais lui, il a un gros sens de l'effort, et je veux dire, il sait pourquoi il vient à l'école, donc il est en difficulté mais j'y crois fort. »

Pendant, cette caractérisation des rapports aux situations et au travail scolaires des élèves en difficulté reste l'exception (12) et dans la majorité des cas les enseignants se déclarent d'autant plus démunis que les élèves en difficulté sont, à l'opposé, appréhendés comme non motivés, non intéressés, comme n'ayant pas envie ou ne voulant pas travailler. Ce sentiment d'impuissance est l'aboutissement d'un raisonnement qui se construit sur la base d'une lecture et d'une interprétation des comportements de ces élèves.

LA CATÉGORISATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Dans leur discours, les enseignants interviewés s'appuient constamment sur la description des comportements, attitudes ou traits de personnalité de leurs élèves. Ce sont pour eux des indices, des signes apparents des difficultés scolaires que rencontrent ces élèves.

Pour autant, ces indices ne sont jamais perçus comme la manifestation et la conséquence des difficultés d'apprentissage, c'est-à-dire des rap-

ports et des interactions spécifiques qui se nouent entre ces élèves et la situation scolaire. Ils sont plutôt appréhendés comme la source et la cause de ces difficultés. Ainsi, selon la perception des enseignants, ces élèves ne seraient pas en difficulté s'ils écoutaient, s'ils travaillaient, au lieu de « faire le pitre » ou de rêver.

En considérant que ces comportements et ces attitudes sont à l'origine des difficultés de leurs élèves, les enseignants renvoient leur explication aux caractéristiques intrinsèques des élèves et/ou de leur famille : cet élève est en difficulté parce qu'il est lent et il est lent parce qu'il est surprotégé par sa maman ; cet élève est en difficulté parce qu'il est perturbateur et il est perturbateur parce qu'il n'y a pas de règles chez lui, cet élève est en difficulté parce qu'il a un blocage et il a un blocage parce qu'à la maison « c'est lourd »...

Cette attribution externe à la situation scolaire est le plus souvent de nature déficitaire et/ou psychologisante. Elle procède d'un processus d'individuation des élèves en difficulté qui sont, dès lors, perçus comme des « cas », qui apparaissent toujours singuliers, atypiques, et les enseignants se perçoivent impuissants à trouver des réponses et des solutions qui, selon eux, ne peuvent être que particulières à chacun d'eux.

Or, l'analyse des discours montre au contraire une forte récurrence des comportements, attitudes et traits de personnalité des élèves en difficulté décrits par les enseignants. Il se dégage ainsi deux figures typiques : la première, celle que l'on peut désigner « du retrait », renvoie à des comportements qualifiés par la lenteur, l'apathie, le repli sur soi, l'inhibition, l'immaturation, l'émotivité, la tristesse, la timidité, le manque de confiance en soi, l'isolement... La seconde, la figure « de la résistance » comprend quant à elle l'ensemble des comportements ressentis comme perturbateurs voire provocateurs que peuvent manifester certains de ces élèves : l'élève affalé sur son bureau, toujours debout, qui chante, qui parle tout haut, qui se balance sur sa chaise, qui fait des crises, qui tape sur son voisin, l'élève instable, agressif, hyperactif...

La description de ces comportements est la plupart du temps accompagnée d'un diagnostic sur les potentialités intellectuelles supposées de ces élèves. Ici encore deux figures typiques émergent de l'analyse : celle de l'élève qui ne possède pas ces potentialités, qui est « limité »,

« déficient », qui n'est pas « doué » et celle de l'élève qui présente ces potentialités et qui est perçu comme « intelligent », comme possédant « des capacités intellectuelles ».

En définitive, en articulant ces deux dimensions, les enseignants dessinent les contours d'une catégorisation des élèves en difficulté comprenant quatre « cas » typiques d'élèves face auxquels ils se perçoivent démunis, incompetents et impuissants :

Figure de la résistance/diagnostic positif de potentialités intellectuelles

Les enseignants insistent sur le fait que ces élèves sont « intelligents » dans la mesure où ils réussissent de temps à autre des tâches scolaires. Ce constat les amène à considérer que leurs difficultés ne relèvent pas d'un registre pédagogique et/ou scolaire (puisque « ils peuvent y arriver ») mais d'un manque d'envie, d'intérêt ou de motivation, parfois d'un problème pathologique (« un blocage ») sur lesquels ils ne peuvent agir parce qu'ils renverraient aux caractéristiques de ces élèves et/ou de leur famille :

« Lui, c'est le huitième de la famille, c'est le seul garçon et la maman est débordée en fait vraiment débordée. Alors il a des problèmes de comportement, il se balance sur sa chaise tout le temps et puis il fait des crises, d'un seul coup il pique sa crise, il prend sa règle et hop ! il frappe son voisin, et lui je suis sûre, il est très intelligent parce quand d'un seul coup il est décidé, on ne sait pas pourquoi, il fait impeccable donc je sais qu'il a des capacités, qu'il peut s'il le veut, mais il ne veut pas donc forcément il est en difficulté mais pour moi il a toutes les capacités pour réussir quoi. Donc là le problème ne vient pas de la pédagogie si vous voulez parce qu'il est capable de suivre mais c'est dans sa tête que ça ne va pas. [...] Et là encore une fois je suis démunie. » (CP)

Ces élèves sont généralement décrits comme des « cas lourds ». Les enseignants les citent toujours en premier et se déclarent eux-mêmes en difficulté, à cause des tensions que leurs comportements suscitent et du sentiment de culpabilité qui découle de l'impossibilité d'exploiter leurs potentialités.

Figure du retrait/diagnostic négatif de potentialités intellectuelles

Les comportements de ces élèves sont interprétés comme l'indice d'un manque de « capacités intellectuelles ». Face à un tel diagnostic, les enseignants considèrent que ces difficultés ne relèvent pas de leur compétence mais de celles de l'enseignement spécialisé et envisagent pour ces élèves une orientation en CLIS (13) :

« J'aborderai un deuxième cas d'élève que j'ai dans ma classe : Stan. Alors lui, il ne pose pas de problèmes de comportement, de discipline. [...] C'est un gamin qui est très très lent, d'une extrême lenteur de travail et de réflexion, c'est vraiment ce qui le caractérise. Ses difficultés sont caractérisées par sa lenteur et là je me pose des questions, je ne sais pas si, il doit y avoir quelque chose à mon avis. [...] Il faut être en permanence derrière lui pour lui dire « dépêche-toi » « mets la date » et puis tout de suite il se dissipe ou bien il va se mettre à discuter avec son voisin ou simplement se mettre à rêver, c'est vraiment un gros problème d'attention et de concentration. [...] C'est un enfant aussi très sensible qui a une tendance à pleurer facilement et il n'aime pas trop se défendre vis-à-vis des autres. J'ai l'impression que la mère doit être, qu'elle doit certainement le surprotéger. [...] Donc là j'attends l'examen psychologique, enfin je vais le demander et puis en fonction des résultats on verra, ça c'est un peu le système tel qu'il fonctionne, ça sera en dessous ou au-dessus hein ! Et ça, ça décide de l'orientation en CLIS. » (CE2)

Figure de la résistance/diagnostic négatif de potentialités intellectuelles

Comme dans le cas précédent, l'interprétation des difficultés scolaires par une « déficience intellectuelle » de l'élève pousse les enseignants à envisager une orientation dans l'enseignement spécialisé :

« Donc Noël c'est un peu la même chose mais pas vraiment. Il est perturbateur, lui il est toujours affalé sur son bureau du matin au soir. Rien ne l'intéresse, lui j'estime qu'il n'a pas de capacités, il a énormément de lacunes et j'ai regardé dans ses bilans scolaires, il n'avait pas d'acquisitions en fin de cycle 2, alors quand j'ai vu son livret scolaire j'ai dit « tiens c'est quand

même curieux ! » [...] C'est moi qui l'ai signalé, il va être vu par le psychologue scolaire. [...] J'ai encore revu la maman je lui ai dit « c'est catastrophique moi je ne peux plus rien faire pour lui ! » De toute façon il n'est pas suivi chez lui. Il écrit n'importe quoi, il fait n'importe quoi, tout ce qu'il met dans son cahier ça retombe. Il fait exprès de faire tomber ses crayons pour avoir deux petites secondes d'inattention pour pouvoir les ramasser. [...] C'est un enfant qui aurait dû être en CLIS. » (CM1)

Figure du retrait/diagnostic positif de potentialités intellectuelles

Quand ils reconnaissent des « capacités intellectuelles » à des élèves en difficulté qui ne présentent pas de comportements « perturbateurs », les enseignants les considèrent généralement comme moins « problématiques ». Ils les mentionnent la plupart du temps en dernier :

« Après il y a Carlos. Donc lui... Ils sont tous différents hein ! Donc lui il est dans son monde. Alors forcément comme il n'écoute rien, il ne sait rien faire. On a l'impression qu'il écoute et puis au bout d'un moment on se rend compte qu'on le réveille quoi. Alors au début je me disais « bon ben il ne comprend pas les consignes » mais en fait j'ai l'impression que c'est parce qu'il n'écoute pas, alors d'un seul coup je fais « bon Carlos répète ! » et puis là il me regarde et puis il ne bouge plus, il ne sait pas quoi, il est un peu endormi. Alors lui c'est moins, ce n'est pas trop des difficultés comme les autres, il n'est pas mature quoi, il n'est pas motivé. Donc il ne se casse pas la tête comme on dit mais quand il s'y met, il y arrive donc je me dis c'est qu'il sait quand même mais faut toujours le pousser quoi. En fait c'est des enfants, je pense qu'ils ne sont pas motivés chez eux et lui par contre lui a aussi un truc avec sa sœur. Enfin c'est un peu spécial quoi parce qu'il a une grande sœur de 24 ans et elle ne sait pas trop comment se situer et lui il parle de deux mamans. » (maternelle, grande section) (14)

Si les enseignants constatent au cours des entretiens que les difficultés scolaires de leurs élèves se manifestent ou se traduisent de manière identique, ils insistent néanmoins sur le fait que ces difficultés n'ont pas la même origine. On peut considérer que cette quête constante de la

genèse des difficultés scolaires est un facteur essentiel du processus d'individuation des élèves en difficulté. Cette singularisation s'accompagne d'un fort sentiment d'impuissance vis-à-vis de ces derniers.

Les difficultés scolaires en ZEP sont généralement perçues comme la résultante de caractéristiques et d'attributs intrinsèques des élèves. Nous pourrions penser que les enseignants interviewés éludent ainsi, sans doute par un mécanisme de défense professionnelle face à la forte culpabilisation qu'induirait une autre lecture de la situation, l'ensemble des processus et des interactions qui concourent à produire les comportements et les difficultés de leurs élèves. C'est dans la situation scolaire, dans l'interaction face aux tâches et aux activités scolaires et donc dans des processus interactifs qui sont toujours situationnels et contextuels que se construisent les difficultés scolaires. Elles sont dès lors le produit des rapports sociaux toujours évolutifs qui se nouent entre l'école et les élèves de milieux populaires. L'enquête montre que les diagnostics que réalisent les enseignants s'inscrivent bien dans ces processus dans la mesure où ce sont moins les résultats scolaires que les comportements et les attitudes des élèves face au travail scolaire qui prévalent (une enseignante considère que l'élève le plus brillant de sa classe est en difficulté compte tenu de la distance qu'il manifeste face aux normes scolaires).

Paradoxalement, les enseignants expriment constamment dans leur discours l'importance de ces processus, ils ne les éludent pas. Ainsi, dans tous les cas décrits, une difficulté scolaire récurrente est celle qui concerne la compréhension et l'exécution des consignes (et ceci dès la maternelle). Cette évocation est toujours assortie du constat que ces difficultés trouvent leur solution en relation « duelle » c'est-à-dire lorsque les enseignants ré-explicitent individuellement la consigne, lorsqu'ils sont « avec eux » ou encore « derrière eux ».

Les enseignants font également le lien entre des transformations du comportement et par suite des résultats des élèves avec des micro-événements (un changement de groupe de niveau, une aide aux devoirs pendant l'heure d'étude, la mise en place d'un mode de relation moins « autoritaire »...). Ils évoquent la réussite des élèves qu'ils considèrent « déficients » face à des activités mises en

place de façon exceptionnelle (mots croisés en grande section, théâtre, forums/débats...). Pour autant, ces observations ne remettent pas en question leur mode de catégorisation et leur sentiment d'incompétence face à ces élèves. Si les enseignants sont en effet unanimes à affirmer qu'une relation et une approche pédagogiques plus individualisées constituent les réponses aux difficultés de leurs élèves, ils soulignent néanmoins qu'ils ne peuvent la mettre en place, faute de temps, et par souci d'équité vis-à-vis des autres élèves. Ils peuvent vivre cette contradiction de façon douloureuse :

« Ma question c'est : il (Kévin) a besoin d'un investissement de ma part qui soit très fort pour réussir à apprendre mais en même temps, je ne peux pas me permettre de lui donner tout ça parce que d'autres en ont besoin aussi, or au niveau de la gestion du temps, je ne pourrais pas gérer ça. [...] C'est tout un amalgame de choses qui font que, voilà cet enfant je me trouve quand même relativement en difficulté face à lui, puis il le sent, je suis certaine qu'il sent que je suis pleine de bonne volonté et puis qu'en même temps je n'y arrive pas quoi. Donc lui voilà, ça doit être typique, c'est peut-être celui qui, à la limite, me dérange le plus parce que ça me remet encore plus en question, ça m'ennuie. [...] Alors lui (le conseiller pédagogique) il pense qu'il faut qu'on trouve l'organisation pédagogique qui réponde à leurs besoins, ok d'accord, c'est ce qu'on dirait pour n'importe quel enfant d'ailleurs, ce n'est pas spécifiquement pour eux, mais ils sont dans un tel dénuement de scolarité que ça demande l'attention de tous les instants et ce n'est pas équitable par rapport aux autres quoi. Donc cet investissement là on ne le fait pas, mais on sait en même temps qu'en ne le faisant pas on les enfonce, et voilà, je me débrouille mal dans ma tête avec tout ça, et je ne sais pas du tout comment faire ». (CP)

La souffrance est au cœur du discours des enseignants lorsqu'ils parlent de leurs élèves en difficulté. L'extrait ci-dessus en montre les différents ressorts :

– le partage impossible de soi (i.e. de son « investissement » et de son temps professionnels) pour des élèves qui demandent « une atten-

tion de tous les instants » contre tous les autres « qui en ont besoin aussi »,

– la conscience culpabilisante de ne pouvoir donner ce tout dont dépend la réussite de ces élèves,

– la remise en question professionnelle qu'engendre cette culpabilité et qui s'exprime en termes de difficultés et d'impuissance.

Cet ensemble de difficultés face à des élèves qui « dérangent » constitue pour cette enseignante le « cas typique » de l'élève en difficulté.

CONCLUSION

La difficulté professionnelle de l'enseignant est donc au centre du vécu de la difficulté scolaire de l'élève. C'est à partir de là, nous l'avons vu, que se construit le discours des enseignants qui se nourrit de la description et de l'interprétation des comportements des élèves.

On peut faire l'hypothèse que les enseignants, en raison de leur trajectoire biographique et professionnelle et de leur rapport au métier, ont des seuils de tolérance différents face à ces comportements (15).

Néanmoins, cette difficulté professionnelle, marquée subjectivement par un fort sentiment d'impuissance, n'est pas sans conséquence sur le devenir scolaire des élèves, étant donné les pratiques qui peuvent en découler : déresponsabilisation, signalement au Rased, demande d'orientation en CLIS...

Il y a donc lieu de réfléchir à une analyse des conditions de transformation des pratiques et éthiques enseignantes, que met en évidence la problématique de l'élève en difficulté. Cette réflexion viserait à permettre aux enseignants, notamment ceux qui exercent en ZEP, de passer d'une conception individuelle de leur métier, empreinte de culpabilité et de souffrance, à la construction d'une définition et d'une responsabilité collectives face aux élèves en difficulté (16).

Brigitte Monfroy
CLERSE, ESA 8019, CNRS
IUFM Nord-Pas-de-Calais

NOTES

- (1) Quelques chiffres sont révélateurs de ces changements : les effectifs de l'enseignement spécialisé dans le premier degré diminuent de 52% entre 1980 et 2000 (ils représentent aujourd'hui 0,7% des élèves scolarisés) et la proportion d'enfants d'ouvriers à réaliser un cursus complet au collège passe de 58% en 1980 à 91% à la fin des années 1990 (MEN (2001). – *Repères et Références Statistiques*).
- (2) On peut effectivement s'étonner d'une expression qui désigne plus un état que des difficultés spécifiques : on ne parle pas « des difficultés scolaires » (au pluriel), mais « d'élève en difficulté » (au singulier), montrant par-là que la difficulté scolaire résulte plus d'un état individuel qu'elle ne se construit dans la situation scolaire. Ce singulier renvoie en fait à une approche de l'élève plus psychologique que sociologique : il signifie que l'élève en difficulté est d'abord un élève qui dans son être est globalement en difficulté. Or, dans une perspective sociologique un élève en difficulté n'est pas un élève « problématique » en soi mais un élève dans une situation « problématique ».
- (3) Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970). – *La reproduction*. Paris : Minuit.
- (4) Charlot B., Bautier E., Rochex (1992). – *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- (5) Lahire B. (1995). – *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard/EHESS.
- (6) Voir Lahire B. (1993). – *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL ; Sirota R. (1988) – *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- (7) Parmi les élèves suivis par les Rased*, les garçons sont majoritaires (60%) et sont sur-représentés les élèves issus de familles mono-parentales, comprenant 4 enfants et plus, les élèves de parents sans profession, et les élèves de familles d'origine étrangère (Gossot, B. (1997). – *Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : examen de quelques situations départementales*. MEN/IGEN). *Rased : Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Ces réseaux comprennent des personnels spécialisés (psychologue scolaire, enseignants spécialisés). Ils ont pour finalité la prévention des difficultés scolaires à l'école primaire par la mise en œuvre, entre autres, d'actions d'aides spécialisées (à dominante ré-éducative ou pédagogique) en direction des élèves (Circulaire du 9 avril 1990).
- (8) L'enquête s'est réalisée dans trois ZEP de l'Académie de Lille scolarisant un public majoritairement défini comme défavorisé (souvent à plus de 80% des élèves). Dans une ZEP, nous avons interviewé tous les enseignants du cycle 2, dans deux autres ZEP les enseignants ont été sollicités en fonction du cycle dans lequel ils enseignaient et de la « réputation » de l'école, en privilégiant les écoles réputées « difficiles ». Notre échantillon comprend un peu plus d'une trentaine d'interviews d'un ensemble diversifié d'enseignants du point de vue de l'âge et de la carrière (du débutant au directeur/rice d'école à la veille de la retraite ou encore d'enseignants maîtres formateurs à l'IUFM). Nous n'avons pas retenu le critère de l'origine sociale dans la mesure où il s'agissait moins d'expliquer la variabilité des discours selon la trajectoire biographique des enseignants que de cerner la récurrence du processus qui amène des enseignants à étiqueter « en difficulté » certains élèves.
- (9) Bouveau P., Rochex J.-Y. (1997). – *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette Éducation. MEN, Direction de la programmation et du développement (1999). – « Enseigner dans les collèges en ZEP. Le point de vue des principaux et des enseignants début 1998 ». *Les dossiers*, n° 109, juin.
- (10) Ce questionnement a nécessité des recadrages fréquents durant les entretiens sur ce qui se passait concrètement dans la classe tant est présente chez les enseignants cette disposition à exprimer des considérations générales sur leurs élèves et leurs familles. Quelques enseignants n'ont d'ailleurs pu ou voulu entrer dans cette démarche, se cantonnant malgré des relances et interventions explicites à rester dans des propos généraux.
- (11) Ce sont probablement ces effets d'attente (voir Brophy J.E., Good T.L. (1974). – *Teacher-Student Relationships : causes and consequences*. New York, Holt Rinehart and Winston) dont l'efficacité a été maintes fois soulignée (entre autres : Felouzis G. (1997). – *L'efficacité des enseignants*. Paris : PUF) et l'implication des enseignants qu'ils suscitent qui expliquent les progrès de ces élèves.
- (12) Souvent un par classe (parfois aucun) parmi les 2 à 7 élèves en difficulté décrits par chaque enseignant durant les interviews.
- (13) CLIS : classe d'intégration scolaire de l'enseignement spécialisé du premier degré.
- (14) Les exemples cités dans cet article ne concernent volontairement que des garçons. S'il est vrai que leur proportion est plus forte parmi les élèves décrits par les enseignants, on retrouve néanmoins dans nos matériaux la présence des filles dans les quatre types.
- (15) Cette variabilité de la tolérance des enseignants et, souvent par voie de conséquence, du type et du nombre de signalements au Rased a été soulignée par les personnels spécialisés que nous avons interviewés.
- (16) Van Zanten A., Grosjean M.-F., Kherroubi M., Robert A. (2002). – *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris : La Dispute.

Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence

*Denis Butlen, Marie-Lise Peltier-Barbier,
Monique Pézard*

Nous présentons dans cet article une analyse de pratiques effectives de professeurs d'école enseignant les mathématiques en zones difficiles (REP). Cette recherche s'inscrit dans un double cadre théorique issu à la fois de la didactique des mathématiques et de l'ergonomie cognitive (1). Nous analysons ces pratiques comme des systèmes de réponses cohérents et stables à diverses contraintes et difficultés spécifiques auxquelles les enseignants sont confrontés. Dans un premier temps, les rapports entre socialisation et apprentissage, réussite et apprentissage, projet et apprentissage, individualisation et différenciation sont interrogés et nous permettent de mettre en évidence cinq contradictions principales. Dans un second temps, nous catégorisons les pratiques observées en trois genres dominants et les environnements mathématiques créés par les professeurs en quatre styles de classes. Les genres et les styles ainsi définis relèvent respectivement des dimensions enseignement et éducation du métier de professeur d'école.

Mots-clés : REP, mathématiques, pratiques enseignantes, école élémentaire, classes difficiles.

Il est devenu impossible, à nos yeux, dans le cadre du développement des recherches sur l'enseignement des mathématiques, d'ignorer les problèmes spécifiques posés par l'enseignement en REP (réseaux d'éducation prioritaire). Citons à titre d'exemple deux indices particulièrement révélateurs. D'une part, les évaluations nationales mettent en évidence des résultats, en termes d'apprentissage des élèves, plus faibles en REP qu'ailleurs. D'autre part, le peu de demandes d'affectation sur des postes en REP, et l'instabilité chronique de nombreuses équipes pédago-

giques témoignent des difficultés rencontrées par les professeurs pour enseigner dans ces milieux difficiles.

Dans cet article, nous contribuons à montrer comment et pourquoi l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP nous amène à nous inscrire dans un cadre théorique plus large que celui de la didactique des mathématiques et à mettre en œuvre une méthodologie adaptée, tout en évoquant également quels pourraient être les apports

de ces recherches à la réflexion générale sur l'enseignement des mathématiques.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE

Cadre théorique, problématique et méthodologie générale

Nos recherches s'inscrivent dans la problématique très générale des liens entre enseignement et apprentissage. Nous souhaitons contribuer à élucider ces liens dans le cas particulier de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, dans des zones dites sensibles (REP/ZEP), par des professeurs polyvalents.

Plus particulièrement, ces recherches ont pour but de contribuer à définir les contraintes qui s'exercent sur les professeurs d'école enseignant dans les milieux difficiles, à mettre en évidence d'éventuelles régularités dans les pratiques observées relatives à l'enseignement des mathématiques, tout en pointant des singularités, symptômes des éventuelles marges de manœuvres restantes. Il s'agit de recherches de type clinique, en ce sens que nous étudions un nombre limité de cas en profondeur et sur un temps long, car ce qui nous intéresse ce sont les logiques qui sous-tendent les choix des professeurs et les pratiques qu'ils mettent en œuvre. Les résultats obtenus n'ont donc pas de prétention statistique.

Ces recherches pourraient contribuer, à moyen terme, à construire pour les maîtres des outils spécifiques susceptibles d'être proposés en formation afin d'améliorer les apprentissages des élèves ainsi que les conditions d'exercice du métier d'enseignant.

Nos diverses analyses mettent en évidence des différences entre « les mathématiques à enseigner » définies par les textes officiels, « les mathématiques proposées aux élèves » par les enseignants et celles « potentiellement ou effectivement fréquentées » par ceux-ci. Plusieurs facteurs interviennent pour expliquer ces différences. Certains sont liés à la nature des savoirs, aux transpositions effectuées et relèvent donc d'études épistémologiques et anthropologiques ; d'autres relèvent des élèves. D'autres enfin, et ce sont eux que nous étudions, concernent les enseignants, autrefois considérés dans les analyses didactiques comme

maillons quasi-transparents entre les savoirs et les élèves.

Pour cerner les différences entre mathématiques proposées et mathématiques potentiellement et effectivement fréquentées par les élèves, nous utilisons les travaux de Leplat, développés par J. Rogalski (2000) qui soulignent et étudient les différences entre tâche prescrite, tâche attendue, tâche effective et entre tâche et activité, tant du côté de l'élève que de celui du maître. Elles nous permettent notamment de mettre en évidence une grande diversité dans les mathématiques fréquentées effectivement par chaque élève en particulier.

Les effets éventuels des pratiques sur les apprentissages potentiels des élèves sont étudiés dans le cadre de la didactique des mathématiques et prennent en compte les résultats de recherche sur les élèves en difficulté, notamment ceux de M.-J. Perrin-Glorian (1992), D. Butlen et M. Pézard (1992 et 1999) développés dans ce cadre.

Les analyses didactiques sur l'enseignant se sont largement développées depuis plusieurs années et c'est dans ce courant que nous inscrivons notre travail en contribuant à décrire les pratiques effectives des enseignants considérés comme des professionnels exerçant un métier. Nous sommes donc amenés à utiliser des résultats de recherches en ergonomie cognitive et en didactique professionnelle. En nous appuyant notamment sur les travaux de P. Pastré (1996), nous faisons l'hypothèse que les pratiques mettent en jeu deux systèmes de pensée, un issu de l'action, l'autre issu de connaissances, qui interagissent, se complètent mais peuvent aussi entrer en compétition, voire en contradiction.

Nous retenons également des recherches en ergonomie et de certains travaux de didactique (de différentes disciplines) ou de sciences de l'éducation, notamment ceux de A. Robert (2001), R. Goigoux (2000), et de façon plus implicite ceux de C. Blanchard-Laville et S. Nadot (2001), deux caractéristiques essentielles des pratiques enseignantes : leur grande complexité et leur cohérence.

Pour à la fois accéder à la complexité et être sensibles à la cohérence des pratiques, nous utilisons, en l'adaptant à notre public et à notre problématique, une méthodologie d'analyse des pra-

tiques des professeurs proche de celle proposée par A. Robert (2001). Cette méthodologie consiste à lire les pratiques de l'enseignant à partir d'observations de classe, de transcriptions, complétées éventuellement d'autres éléments, selon cinq « composantes ».

La composante cognitive concerne l'organisation des savoirs, à court, moyen ou long terme, prévue par l'enseignant, les scénarios associés, les itinéraires cognitifs prévus pour les élèves. Elle concerne également les mathématiques potentiellement ou effectivement pratiquées pendant la classe. Il est nécessaire pour l'étudier de recueillir des informations à la fois sur le projet de l'enseignant (fiches de préparation, ressources pédagogiques, etc.) et sur sa mise en œuvre (observations transcriptions, productions d'élèves).

Dans la composante médiative nous regroupons le discours du professeur et ses actes. Nous étudions ainsi les modes d'interactions en classe des différents acteurs à propos à la fois de contenus mathématiques et de comportements en précisant comment l'enseignant organise dans sa classe les médiations entre les élèves, lui et le savoir (dévolution des tâches, discours d'accompagnement, modalités d'aides, prise en compte des élèves). Nous étudions également les gestes professionnels, voire ce que certains qualifient (2) de « routines », qui accompagnent les interventions du maître.

Les éléments concernant les conceptions du professeur sur les mathématiques, leur enseignement, leur apprentissage ainsi que sur le public auquel il s'adresse, constituent la composante personnelle.

La composante sociale contient quant à elle des éléments de réponses à des questions posées par l'environnement social de l'école. Divers travaux (Bourdieu & Passeron 1970, Charlot, Bautier, Rochex, 1992, Lahire 1993) ont montré que l'origine socio-économique et culturelle des élèves de quartiers défavorisés avait une incidence directe ou indirecte sur leur rapport à l'école et leur rapport au savoir et intervenait dans les processus d'apprentissage. L'influence de ces facteurs culturels et sociaux est relativement difficile à cerner. De plus, la multiplicité des cultures d'origine des élèves accroît les risques d'interprétations erronées. Mais il est indéniable que le milieu social dans lequel se situe l'école assujettit les profes-

seurs à de nombreuses contraintes qui peuvent peser fortement sur leurs pratiques.

Les pratiques des maîtres sont enfin marquées par les institutions des différents niveaux de la hiérarchie du système éducatif : le ministère de l'éducation nationale (programmes, horaires, projets divers, etc.), l'Académie (politique rectorale des REP), la circonscription (moyens, encadrement, valorisation éventuelle de certaines écoles), le REP (projet spécifique, équipe éducative, formation), l'école et son équipe pédagogique (poids de la direction, choix des manuels scolaires, présence de structures d'aide spécialisée, stabilité et ouverture de l'équipe pédagogique), la classe (nombre d'élèves, qualité des locaux, matériel disponible). Nous répertorions ce qui semble être des effets sur les pratiques de ces diverses contraintes institutionnelles dans la composante institutionnelle.

Les deux dernières composantes nous permettent d'approcher la manière dont les enseignants assument et négocient leur assujettissement aux contraintes sociales et institutionnelles. Par cette négociation implicite, chaque professeur se détermine ainsi une certaine marge de manœuvre. L'investissement de cette marge se définit à l'aide d'éléments relevant des trois premières composantes.

Ce cadre méthodologique nous aide ainsi à restituer en partie la cohérence et la complexité des pratiques effectives, lues comme réponses à un certain nombre de contradictions auxquelles les professeurs se trouvent confrontés.

Méthodologie de recueil des données

Nous avons déjà écrit la difficulté à entrer dans les classes des zones sensibles pour y conduire des observations (M.-L. Peltier 1999) et la nécessité pour les chercheurs de recueillir des informations sur un temps long afin de pouvoir appréhender la complexité du travail des professeurs enseignant dans ces classes.

Nous avons de ce fait mis au point une méthodologie de recueil et de traitement des données en deux temps afin d'éviter « d'écraser » cette complexité, tout en nous donnant les moyens par la suite d'affiner les premières analyses.

La première phase a consisté en une immersion la plus importante possible dans le milieu d'observation. Il s'agissait de repérer les contraintes

et les conditions de l'exercice du métier d'enseignant en ZEP et de pointer un certain nombre de phénomènes qui apparaissent régulièrement sur un temps relativement long chez le même enseignant ou chez plusieurs. Nous avons pris appui sur la méthodologie couramment désignée par l'expression « observation directe à découvert et participante » pratiquée en sociologie (3) pour analyser les pratiques. Ce mode d'investigation s'oppose aux analyses statistiques, il privilégie l'induction. Il s'agit de restituer les logiques des acteurs, de rechercher la cohérence des comportements en prenant en compte le contexte et les contraintes auxquelles ceux-ci sont soumis.

Pour nous il s'est agi « d'aller voir sur place » ce qui se passe au quotidien dans les classes, d'être physiquement présents pour regarder se dérouler les séances en temps réel dans le but de prendre en compte le maximum d'informations et de les analyser. Pour être particulièrement attentifs à ne pas mobiliser inconsciemment nos propres catégories de pensée pour conduire l'observation et l'analyse, nous avons mené de nombreuses séances de confrontation entre chercheurs.

Cette observation s'est par ailleurs accompagnée d'une certaine participation de notre part. Ainsi dans une école, nous avons accepté de participer, sur la demande des enseignantes (4), à la mise en place d'un projet d'ateliers de « jeux mathématiques » conçu pour répondre aux difficultés récurrentes des élèves. Il s'agissait pour nous d'un détour puisque, a priori, nous souhaitions principalement étudier ce qui se passe pendant les heures ordinaires. Mais en fait, de nombreux maîtres ont la conviction qu'en proposant aux élèves des situations un peu « extraordinaires », ils arriveront à les motiver davantage et ce phénomène est en lui-même particulièrement intéressant à étudier. Dans les autres écoles, tout en observant des séances « ordinaires », nous avons analysé les conditions de reproductibilité et d'appropriation par des professeurs d'école débutants de certaines situations issues d'ingénieries testées lors de recherches antérieures sur les élèves en difficultés en mathématiques.

Cette première phase d'investigation nous a permis de pointer chez les enseignants que nous avons observés un certain nombre de phénomènes récurrents que nous pouvons résumer ainsi :

- la nécessaire gestion d'une violence effective ou d'une inhibition patente des élèves qui pèse sur pratiquement tous les choix des maîtres sur le plan didactique et pédagogique conduisant à un évitement de tout ce qui pourrait engendrer des conflits, en particulier le traitement de questions mathématiques un peu consistantes,
- des glissements dans les consignes qui modifient, simplifient ou dénaturent la tâche initialement prescrite aux élèves,
- une individualisation du travail pour éviter les phases collectives jugées très difficiles à gérer, individualisation conduisant à une absence quasi systématique de phases d'institutionnalisation.

À partir de ces premiers résultats, nous avons mis au point la deuxième phase de notre travail en étudiant, avec la méthodologie générale que nous avons présentée dans le premier paragraphe, le corpus recueilli constitué de transcriptions de séances effectives, de productions d'élèves associées, de jeux mathématiques réalisés, de questionnaires écrits adressés aux enseignants, de transcriptions d'entretiens et de séances de travail.

QUELQUES RÉSULTATS

Des contradictions

Il nous semble possible de décrire en termes de contradictions un certain nombre de contraintes qui pèsent sur les enseignants et les réponses possibles qui leur sont associées.

Contradiction entre logique de socialisation des élèves et logique des apprentissages

Les enseignants de REP, sans doute plus que d'autres, pensent qu'ils doivent assurer une double fonction d'éducateur et d'enseignant. En effet, le public d'élèves auxquels ils s'adressent comporte un nombre important d'enfants souvent violents ou au contraire très « inhibés » qui n'adhèrent pas facilement à la culture de l'école. Les professeurs se sentent donc contraints, sans doute à juste titre, de faire un travail de socialisation, de développement de l'autonomie et du respect des autres, qu'ils considèrent comme fondamental et éventuellement préalable à toute forme d'enseignement. Cet effort d'éducation et le temps qui lui est consacré entrent en concurrence pour

beaucoup d'entre eux avec le nécessaire enseignement de contenus. Cette concurrence se situe à deux niveaux, l'un relatif à l'antériorité ou à la simultanéité des versants enseignement et éducation que comporte le métier de professeur, l'autre relatif à la gestion du temps dans la classe. En effet, pour certains professeurs d'école le travail de socialisation est un préalable à toute forme d'enseignement. Ces enseignants ne croient pas qu'il soit possible de socialiser les élèves par des activités d'apprentissages disciplinaires bien choisies et bien menées, ils pensent qu'il est indispensable de travailler préalablement sur les règles de vie et les comportements attendus à l'école. Par ailleurs la résistance quotidienne que manifestent beaucoup d'enfants à entrer dans le jeu de l'école se concrétise souvent par une prise de pouvoir des élèves notamment sur la gestion du temps. Nous avons très souvent constaté que les maîtres sont amenés à interrompre très rapidement une activité mathématique pour gérer les conflits et ne peuvent pas toujours la reprendre. Ceci peut aller jusqu'à conduire certains élèves à provoquer des conflits essentiellement dans le but de contraindre le maître à stopper les activités d'apprentissage. Mais, dans tous les cas, le travail interrompu semble n'avoir laissé aucune trace et est donc à reprendre intégralement plus tard.

Contradiction entre logique de la réussite immédiate et logique de l'apprentissage

Les enseignants observés ont le souci constant d'encourager les élèves, de les « rassurer », de créer ainsi un climat de confiance « cognitif » et « affectif » sans lequel, d'après eux, les élèves ne peuvent entrer dans une dynamique d'apprentissage. Cela se traduit notamment pour la majorité d'entre eux par un aplanissement des difficultés, une simplification des tâches, une prédominance d'activités algorithmisées, un étayage très important, et l'attribution presque systématique d'évaluations positives (bonnes notes ou encouragements parfois même excessifs). Les maîtres et les élèves se trouvent ainsi dans une sorte de cercle vicieux : les maîtres simplifient les tâches qu'ils donnent aux élèves pour qu'ils réussissent, les élèves peuvent exécuter la tâche sans l'investir réellement dans un but d'apprentissage et de ce fait ne construisent pas nécessairement les connaissances visées. Or si ces connaissances sont nécessaires à l'exécution de tâches ultérieures (5), les enfants échouent et les maîtres simplifient à nouveau les nouvelles tâches ou même

redonnent des tâches initiales jusqu'à ce qu'il y ait réussite. Mais plus le temps passe, moins les enfants investissent sur le plan cognitif les activités proposées auxquelles ils ont de plus en plus de mal à donner un sens. Ils en viennent à refuser de se confronter à du « nouveau », ils recherchent des « indices de surface », imitent, attendent souvent la réponse d'un pair ou du maître lui-même, au mieux font des analogies entre exercices. Les maîtres comme les élèves donnent et se donnent peut-être ainsi l'impression de réussir les uns à enseigner, les autres à apprendre. Les partenaires de la relation didactique s'installent dans une logique de réussite à court terme plutôt que d'apprentissage à moyen et long terme et diffèrent ainsi en partie, sans doute inconsciemment, la question de l'échec.

Contradiction entre le temps de la classe et le temps d'apprentissage

Les enseignants observés sont conduits à privilégier un traitement instantané des apprentissages comme des comportements au détriment d'un traitement dans la durée. Ceci nous semble lié à la logique de la « réussite » dans laquelle ils s'installent. Ils évitent de travailler plusieurs jours de suite sur un même objet de savoir par crainte de lasser leurs élèves. Le savoir est ainsi découpé en micro-tâches qui sont proposées à plusieurs jours d'intervalle, sans que des liens soient clairement identifiables et identifiés entre les différentes séances. Souvent la gestion quotidienne effective du temps est en contradiction avec les déclarations des professeurs : ceux-ci disent manquer de temps, mais dans la classe, ils réduisent les temps d'apprentissage pour éviter les conflits ou les gérer. En fait dans de nombreux cas, comme nous l'avons déjà mentionné, ce sont les élèves qui sont maîtres du temps ou qui essaient de le devenir.

Par ailleurs, le temps d'apprentissage semble se réduire au temps de classe : les enseignants observés font peu confiance à ce qui pourrait être travaillé hors de l'école et n'ont donc pas d'exigence à ce sujet.

Contradiction entre individuel, public et collectif

Les enseignants observés oscillent souvent entre une gestion individuelle, publique ou collective des activités qu'ils proposent. Deux types de pratiques dominantes se distinguent parmi les professeurs observés. Certains individualisent totale-

ment les apprentissages. Ceci se traduit dans les scénarios proposés par une disparition quasi systématique des phases collectives de synthèse et d'institutionnalisation. Les enseignants concernés les remplacent soit par des corrections individuelles, soit par des corrections que nous qualifions de publiques, mais qui ne concernent en fait que quelques élèves, choix argumenté par le fait qu'aucun élève n'en est au même point. De même pour la gestion des comportements difficiles, ils ne font pas référence à des règles de vie collective, mais rappellent publiquement à l'ordre les élèves concernés et n'hésitent pas à interrompre, voire abandonner, l'activité pour tous. Ce type de pratiques nous semble compromettre la construction d'un ensemble de savoirs de référence communs et d'une histoire collective de la classe. D'autres professeurs proposent une mise au travail collective soit par ostension d'un objet, d'une notion, soit par manipulation de divers matériels, soit par une forme de maïeutique. Cette phase est souvent considérée par les enseignants comme le moment clef où les élèves vont s'approprier le « savoir nouveau » par imitation, par perception, par analogie, ou du moins où ils vont comprendre ce qu'ils auront à faire juste après. Nous utilisons ici le terme d'activité collective, car au cours de cette phase, le maître interroge généralement l'ensemble de la classe censée être à l'écoute et glane les réponses attendues auprès de différents élèves. Cette phase est généralement suivie d'un travail individuel qui a pour but d'entraîner les élèves à exécuter une tâche analogue et éventuellement d'évaluer leur degré d'assimilation du « savoir nouveau ». La phase de correction différencie ici les maîtres, certains proposant une correction publique, d'autres individuelle, d'autres une simple évaluation individuelle, parfois différée. Seul un professeur parmi tous les professeurs observés développe les apprentissages individuels dans le cadre d'apprentissages collectifs et tente de gérer plutôt collectivement les comportements difficiles par rappel des règles de vie de la classe. Cette gestion se fait difficilement mais les séances de mathématiques bien que fréquemment interrompues, sont conduites à leur terme dans un temps acceptable.

La contradiction entre individuel et collectif se retrouve aussi au niveau du fonctionnement de l'équipe pédagogique. L'instabilité chronique des équipes, une trop faible prise en compte collective des problèmes généraux de comportements au niveau de l'école, une relative absence de

choix pédagogiques collectifs conduisent souvent les maîtres à faire face individuellement aux difficultés qu'ils rencontrent. Ceci a pour effet de les fragiliser et de conduire les élèves à accentuer leurs différences de comportements en fonction des caractéristiques personnelles des enseignants (sexe, âge, présentation, etc.).

Contradiction entre une logique de projet et une logique d'apprentissage

Suivant en cela les orientations ministérielles, les professeurs observés cherchent à mettre en place des « projets innovants » avec l'objectif prioritaire de socialiser et de « motiver » leurs élèves. Des heures spécifiques sont réservées au « projet » dans l'emploi du temps, mais peu de liens sont envisagés entre ces projets et « l'ordinaire » de la classe et peu d'évaluations en termes d'apprentissage pour les élèves sont conduites relativement au projet (6).

Nous constatons par ailleurs une obsolescence rapide des projets mis en place et la recherche constante de nouveaux projets, ce que nous pourrions caractériser comme une sorte de « course à l'innovation ».

La première de ces contradictions peut déboucher sur la quasi-disparition des apprentissages scolaires ou sur le départ de l'enseignant vers d'autres postes. Le dépassement de cette contradiction nous paraît être un des enjeux essentiels de l'enseignement en REP. Le dépassement des autres nous semble moins crucial car même s'il se traduit par une baisse des exigences, il peut s'accompagner tout de même d'un certain apprentissage.

Ces contradictions et tensions existent aussi dans d'autres classes mais elles sont, à notre avis, particulièrement exacerbées en REP. Il nous semble que sur certains points et dans une certaine mesure les REP jouent le rôle de « loupe » pour l'analyse des pratiques enseignantes ordinaires.

Des systèmes cohérents de réponses

Les réponses apportées par les enseignants observés aux diverses contraintes et aux contradictions exposées ci-dessus semblent définir des pratiques relativement stables pour chacun d'eux. Ces réponses semblent s'organiser relativement vite tout en présentant une certaine cohésion leur permettant ainsi d'exercer au quotidien leur

métier. Les professeurs installent ainsi un mode de fonctionnement qui leur permet de gérer les temps d'apprentissage, les conflits, et de nombreux types de perturbations sans avoir à inventer chaque jour de nouvelles solutions. Ils trouvent ainsi un équilibre, qui demeure fragile, entre la gestion des difficultés, la gestion des apprentissages et la recherche d'une certaine économie et d'un certain confort. Il s'agit bien d'après nous d'un compromis entre leur projet initial d'enseignement et d'éducation et les conditions effectives d'exercice du métier.

Pour analyser les régularités interpersonnelles observées dans les pratiques des professeurs, nous avons repris, en les adaptant à notre objet d'étude, des notions développées par Y. Clot. Nous retenons l'idée d'une double nature de l'activité « *en cours* ». Elle est dirigée, située, toujours singulière et non réitérable mais elle est aussi « *la recreation d'activités qui la préfigurent* ». Elle est à la fois un donné et un créé, résultat d'une double mémoire : une mémoire personnelle et une mémoire impersonnelle et générique. Le genre est un ensemble ouvert de règles, de conventions d'actions pour agir, non écrites, à la fois contraintes et ressources qui définissent dans un milieu donné l'usage des objets et l'échange entre les personnes. Le style permet à l'individu, dans l'action quotidienne, de mettre en œuvre des règles inscrites dans le genre, de les recréer mais aussi de les renouveler.

Si l'idée de style personnel de l'enseignant rend bien compte des singularisations observées, le genre du métier ainsi défini ne nous permet pas de rendre compte des régularités interpersonnelles. En effet, confrontés à des contraintes semblables, des professeurs d'école semblent apporter des réponses très distinctes qui dépassent les adaptations singulières. Elles ne peuvent se réduire au style personnel de ces enseignants. A contrario, des professeurs ayant des représentations assez différentes sur les missions de l'école élémentaire, sur les mathématiques et leur enseignement semblent toutefois partager des pratiques communes. Deux types d'activités semblent intervenir dans la définition de l'activité du professeur d'école : les activités centrées sur l'enseignement de contenus disciplinaires ou pluridisciplinaires et les activités centrées sur l'éducation de l'enfant en tant que futur citoyen. Les pratiques observées se distinguent en effet par la manière dont les professeurs remplissent ces

deux missions essentielles de l'école élémentaire. Il est évidemment très difficile de séparer dans une même situation ces deux aspects du travail du professeur mais ils sont très souvent présents.

Nous avons donc défini trois dimensions (7) intervenant dans la constitution des pratiques des professeurs d'école enseignant les mathématiques que nous désignons à l'aide des termes : genre dominant, style de classe de mathématiques et style personnel de l'enseignant. Les deux premières dimensions nous permettent de préciser certaines caractéristiques du genre du métier au sens de Y. Clot. Celles-ci sont liées respectivement aux volets instruction et éducation du métier de professeur d'école. La troisième recoupe la notion de style développée par le même auteur. Le style personnel de l'enseignant caractérise en situation la manière dont un individu donné met en œuvre les règles et normes de la profession, et dont il répond aux contraintes auxquelles il est assujéti.

Nous caractérisons les genres dominants à l'aide d'indicateurs relatifs à l'enseignement des mathématiques. Peu nombreux, ces genres dominants sont définis par les grandes conceptions des maîtres relatifs aux apprentissages scolaires (contenus disciplinaires, notamment mathématiques) et à leur enseignement. Ainsi, le recours plus ou moins fréquent à des problèmes, les places respectives accordées au collectif et à l'individuel, la place laissée à l'initiative des élèves, les modes d'étayage mis en œuvre régulièrement, sont autant d'indicateurs permettant de cerner chaque genre dominant.

Au-delà des genres précédemment définis, les maîtres observés créent des environnements mathématiques et des modes de vie et de travail mathématique dans la classe, de statuts très différents. Nous les appelons des styles de classe de mathématiques. Cette dimension permet une nouvelle caractérisation de la cohérence des pratiques effectives d'un enseignant. Il s'agit en effet d'un résultat de la recomposition des trois composantes personnelle, médiative et cognitive. Ces styles traduisent les parts respectives accordées par le professeur d'école aux apprentissages disciplinaires et aux apprentissages sociaux. Il ne s'agit plus d'analyser l'enseignement de contenus mathématiques par le professeur mais de cerner la place qu'il attribue à cette discipline en tant qu'élément intervenant dans la formation du futur

citoyen. Plus généralement les styles de classe de mathématiques sont marqués par les conceptions du professeur relatives aux rapports entre instruction et éducation, entre apprentissages disciplinaires et socialisation de l'élève, entre apprentissages pluridisciplinaires et apprentissages mathématiques. Ils font intervenir les représentations de l'enseignant sur les grandes missions de l'école primaire.

Les genres

L'analyse comparée des pratiques observées fait apparaître trois grands genres dominants de pratiques que nous considérons comme des pôles autour desquels se répartissent les pratiques singulières. Le genre 1 correspond à des caractéristiques partagées par deux enseignants sur les dix observés, le second correspond à sept enseignants, le troisième à un enseignant débutant très différent des neuf autres. Les pratiques du genre 2 sont très majoritaires dans notre échantillon de professeurs. Elles ne semblent dépendre ni du niveau scolaire des élèves, ni de l'ancienneté des maîtres.

Éléments caractéristiques du genre 1

Nous caractérisons ce premier genre à l'aide de critères communs à deux maîtres sur les dix concernés :

Des critères relevant plutôt de la composante cognitive : les professeurs proposent des scénarios faisant une grande part à la résolution individuelle d'exercices d'application non précédés d'un travail sur la notion en jeu. Les séances sont organisées la plupart du temps selon un schéma du type : présentation (8) collective ou non de l'exercice, résolution individuelle (éventuellement tutorée), correction publique. On observe une quasi-absence de phases de synthèse ainsi qu'une absence de phases d'institutionnalisation. Les professeurs anticipent (9) sur les difficultés des élèves. Cela se traduit le plus souvent par un abaissement des exigences.

Des critères relevant plutôt de la composante médiative : les professeurs pratiquent un étayage consistant, relayé éventuellement par un tutorat organisé entre élèves. Le traitement des comportements est plutôt individualisé. Les enfants dans ces classes travaillent en silence, et sont punis au moindre manquement. Il semble que ce mode de gestion très individualisé, très strict et très sévère, très proche d'une séance d'aide au devoir

des anciens répétiteurs, soit une réponse à des comportements d'élèves très difficiles.

Des critères relevant plutôt de la composante institutionnelle : les professeurs maîtrisent la gestion du temps. Ils mettent en œuvre selon des modalités diverses une forme de pédagogie différenciée : groupes de niveaux, tâches individualisées grâce à des fiches, activités complémentaires. Les élèves remplissent des fiches tout au long de la journée.

Éléments caractéristiques du genre 2

Des critères relevant plutôt de la composante cognitive : les professeurs relevant de ce genre proposent des scénarios faisant une part importante à la présentation collective de l'activité proposée. Au cours de cette phase, les élèves sont questionnés collectivement ou nominativement, le professeur montre, explique, dit comment faire. Cette phase peut même dans certains cas jouer le rôle de phase « d'institutionnalisation a priori », ou encore de « leçon modèle ». Mais dans d'autres cas, il s'agit juste de l'ostension simple d'un exemple qui sera à reproduire ensuite. Cette phase plus ou moins longue est suivie d'un temps de résolution individuelle d'exercices d'application. Cette résolution peut être autonome ou tutorée, elle peut être suivie d'une correction individuelle, d'une correction publique, ou peut ne donner lieu à aucun temps de correction immédiate. On observe une quasi-absence de phases de synthèse (2 maîtres se distinguent un peu en faisant des synthèses ponctuelles) ainsi qu'une absence de phases d'institutionnalisation (7 maîtres). Les professeurs anticipent sur les difficultés des élèves. Cela se traduit le plus souvent par un abaissement des exigences, parfois même l'exercice proposé est complètement résolu collectivement avant que les élèves aient à le résoudre individuellement.

Des critères relevant plutôt de la composante médiative : les professeurs pratiquent un étayage consistant, relayé éventuellement (pour les classes de cycle 3) par un tutorat organisé ou spontané entre élèves. Le traitement des comportements est plutôt individualisé (5 professeurs sur 7). Les maîtres recherchent et entretiennent la motivation des élèves par le recours soit à des jeux (3 professeurs sur 7), soit à des projets périscolaires (6 sur 7).

Des critères relevant plutôt de la composante institutionnelle : la gestion du temps échappe partiellement, voire totalement, aux maîtres et peut s'éloigner des normes institutionnelles (5 professeurs sur 7). Les professeurs mettent en œuvre selon des modalités diverses une pédagogie différenciée : groupes de niveaux (4 maîtres), tâches individualisées grâce à des fiches (7 maîtres), activités complémentaires (7 maîtres).

Éléments caractéristiques du genre 3

Un professeur débutant se distingue nettement des autres professeurs. Sa pratique professionnelle peut se caractériser par :

Des critères relevant plutôt de la composante cognitive : le professeur propose des scénarios d'enseignement et d'apprentissage proches d'une organisation exposée en formation : présentation de situations-problèmes parfois complexes, un temps significatif laissé à la recherche des élèves sans trop de négociation à la baisse, formulation et bilan des stratégies, institutionnalisation, réinvestissement contextualisé puis décontextualisé. Il organise des phases collectives de mise en commun des productions, de synthèse et d'institutionnalisation.

Des critères relevant plutôt de la composante médiative : ce professeur utilise des manuels récents (10), reprenant plus ou moins en compte les résultats des recherches en didactique des mathématiques. Il utilise un cahier de mathématiques et des photocopies fréquentes. Il apporte une aide légère aux élèves en grande difficulté sans baisse des exigences ainsi qu'un étayage important lors des phases de formulation. Il traite les comportements sur un mode plutôt collectif par des références fréquentes au groupe classe.

Des critères relevant plutôt de la composante institutionnelle : il valorise individuellement les élèves notamment dans le cadre d'un affichage public de leurs productions. Il entretient leur motivation en les faisant participer à des projets périscolaires. Il manifeste le souci de respecter le temps institutionnel.

Les styles de classes de mathématiques

Nous pouvons distinguer quatre « styles de classes » différents. Le premier concerne certains professeurs des genres 1 et 2, les second et troisième caractérisent plutôt des pratiques du genre

2 et le quatrième style est mis en place par le professeur du genre 3.

Pour certains professeurs, la classe apparaît principalement comme un lieu d'exécution de tâches scolaires. L'école est alors un lieu où il faut que les élèves fassent leur métier d'élèves, les mathématiques sont une discipline ardue, rigoureuse, voire rigide, dans laquelle on peut réussir à force d'entraînement, en apprenant essentiellement à appliquer des règles par imitation.

La classe peut être considérée par d'autres professeurs comme un lieu de vie et d'échanges autour de sujets variés parfois mathématiques. Pour ces enseignants, il est essentiel que les élèves aiment aller à l'école, et s'y sentent bien. C'est le caractère utilitaire des mathématiques qui est mis en avant car pour eux, les mathématiques sont utiles pour la vie quotidienne. Le traitement des exercices mathématiques va parfois se faire dans le registre de la vie pratique au détriment des notions dont l'apprentissage est visé.

Pour d'autres enseignants, la classe est un lieu d'acquisition de comportements cognitifs et d'une certaine forme d'autonomie. Les professeurs concernés attribuent à l'école le rôle d'apprendre à apprendre. Ils essaient de développer au maximum l'autonomie de leurs élèves, leur esprit d'initiative, leur aptitude à raisonner. Pour eux, les mathématiques contribuent à former l'esprit, puisqu'il s'agit d'une discipline logique et rigoureuse. L'accent est davantage mis sur les démarches que sur les résultats, peu de savoirs sont institutionnalisés.

Pour un des maîtres observés, une des missions de l'école semble être de permettre aux élèves de construire des savoirs. Les mathématiques font partie de ces savoirs. La résolution de problèmes, qu'ils soient internes aux mathématiques ou issus d'autres disciplines, est une caractéristique essentielle des mathématiques. Le rôle de l'enseignant est donc de proposer aux élèves des problèmes leur permettant de construire ou de s'approprier des savoirs mathématiques.

Tous les types de pratiques observées ont cependant un caractère commun : le maintien des équilibres trouvés est très coûteux. Il nécessite une vigilance permanente et une dépense d'énergie tant physique que mentale très importante. Ce coût semble pouvoir cependant être diminué lorsque l'institution soutient et valorise le travail

des maîtres par divers moyens, en particulier par une reconnaissance personnelle : accueil de stagiaires, interventions dans des stages, etc.

Les équilibres établis par les différents enseignants observés le sont très rapidement et ne semblent pas étroitement liés à leur degré d'ancienneté. Les premières observations des maîtres débutants ont eu lieu au second trimestre de leur première année d'affectation ; les équilibres étaient déjà en place, les styles de classe étaient déjà affirmés. Les observations au cours de l'année suivante, tout en faisant apparaître une plus grande assurance chez ces maîtres, mettent en évidence une permanence des caractéristiques précédemment observées.

Il semble donc y avoir une construction très rapide de la cohérence des pratiques qui rejoignent celles de collègues plus anciens.

Cette absence de différences importantes entre les pratiques des débutants et des autres est a priori étonnante. Elle est sans doute due à divers facteurs. Certaines contraintes pesant sur les maîtres de REP – notamment celles liées à l'environnement socio-économique de l'école – sont sans doute si fortes qu'elles uniformisent massivement les pratiques en réduisant considérablement les possibilités de réponses individuelles. Les pratiques majoritaires du second genre semblent se diffuser très rapidement dans le milieu REP par différents circuits y compris institutionnels (rencontres spontanées entre pairs, mais aussi animations en circonscriptions, stages, et rencontres dans le cadre du réseau REP). Il y a sans doute ici la manifestation d'un habitus spécifique aux REP : « *dans nos classes, ce n'est pas la peine d'essayer de mettre en place ceci, mais tu peux faire cela, ça marche bien* ». L'expérience professionnelle liée à l'ancienneté ne semble pas entraîner de modifications dans les pratiques de ce genre car les équilibres trouvés par ces maîtres correspondent peut-être à une réponse minimale en terme de coût et entrent sans doute en résonance avec leurs conceptions initiales du métier.

CONCLUSION

Finalement, nous avons mis en évidence divers modes de réponses, en termes de pratiques effectives, aux contraintes pesant sur les profes-

seurs d'école enseignant les mathématiques en REP et aux contradictions auxquelles ils se trouvent confrontés. Ces pratiques présentent une cohérence interne qui semble être une condition nécessaire à l'exercice du métier. Ce système cohérent se construit très rapidement et assure la stabilité des pratiques de chaque enseignant. Il s'inscrit dans un genre de pratiques, mais se traduit aussi par un « style de classe de mathématiques ».

Il semble exister un genre majoritaire regroupant toutefois des styles de classe différents. Il privilégie une logique de réussite plutôt que d'apprentissage ; il s'accompagne d'une réduction du temps institutionnellement prescrit pour les apprentissages et d'une priorité donnée à la socialisation des élèves.

D'autres choix correspondant à d'autres genres de pratiques ont cependant été observés.

Les résultats que nous venons de résumer soulèvent des questions plus générales relatives aux pratiques des enseignants de mathématiques.

En effet les pratiques des professeurs d'école enseignant en REP peuvent apparaître comme des adaptations aux systèmes de contraintes spécifiques des REP, de pratiques plus générales partagées par des professeurs enseignant dans d'autres milieux.

Nous avons pu constater à maintes reprises que les contraintes institutionnelles relatives à l'apprentissage de contenus de savoirs disciplinaires pèsent en REP plutôt moins qu'ailleurs, en raison d'une certaine forme d'autonomie et de liberté concédée au réseau. Ceci peut amener certains enseignants à développer des projets « innovants » pouvant les conduire à mettre au second plan certains apprentissages cognitifs. En revanche, les contraintes liées à l'environnement social, économique et culturel pèsent très fortement sur les pratiques mises en œuvre par les professeurs. En REP, les contraintes sociales semblent l'emporter très largement sur les contraintes institutionnelles. Cette particularité contribue à la définition de marges de manœuvres spécifiques et originales pour les professeurs. La recherche de cohérence conduit chacun à faire des choix qui, bien que singuliers, présentent des régularités interpersonnelles. Certains de ces choix peuvent être interprétés comme des dérives initialisées par des éléments du discours officiel général sur l'éducation. Ainsi en va-t-il de la différenciation et de

l'individualisation. Par exemple, une prise en compte trop individualisée, trop caricaturée des cheminements cognitifs comme des comportements des élèves peut aller à l'encontre des apprentissages de chacun. En effet, une telle gestion peut se traduire par une disparition des apprentissages collectifs, notamment disciplinaires lors des interactions entre pairs. Elle peut également contribuer à rendre encore plus opaques certaines règles ou normes de l'école ainsi que certaines règles du métier d'élève. Si l'individualisation des parcours est une réponse institutionnelle à l'hétérogénéité des élèves, il serait sans

doute nécessaire d'analyser en fonction des spécificités de l'enseignement en REP les dérives qui peuvent en découler, et de repenser dans ce cadre un certain nombre de questions fondamentales comme celle notamment, de la différenciation et du traitement de la « difficulté scolaire ».

Denis Butlen
IUFM de Créteil

Marie-Lise Peltier-Barbier
IUFM de Rouen

Monique Pézard
IUFM de Créteil

NOTES

- (1) Équipe DIDIREM, IUFM de Créteil/IUFM de Rouen. Cette recherche est soutenue par le Centre Alain Savary de l'INRP. Membres de l'équipe de l'IUFM de Créteil : Denis Butlen, Pascale Masselot, Monique Pézard. Membres de l'équipe de l'IUFM de Rouen : Marie-Lise Barbier-Peltier, Annie Dubut, Bernadette Ngonou.
- (2) La 11^e école d'été de didactique des mathématiques (2001, Corps, France) a consacré une partie de son travail à une étude prospective des « routines et régularités » dans la pratique enseignante.
- (3) Cette méthode, issue de l'école de Chicago, est apparue en France après la guerre sous l'impulsion de G. Friedmann. [cf. Anne-Marie Arborio, Pierre Fournier (1999)], L'enquête et ses méthodes : l'observation directe. Nathan Université. D'après les sociologues, l'observation directe paraît particulièrement adaptée à l'observation de situations mettant en scène un ensemble fini et convergent d'interactions, de groupes de personnes ayant une activité particulière, des pratiques communes ou faisant partie d'une même institution. De ce fait cette méthode semblait pouvoir être retenue pour notre étude des pratiques de professeurs d'école enseignant en ZEP.
- (4) Enseignantes titulaires ayant une ancienneté de 4 à 7 ans.
- (5) Concernant la même notion ou des notions du même champ conceptuel.
- (6) Cette contradiction a déjà été soulevée par Bouveau P. et Rochex J.-Y. (1997), Les ZEP, entre école et société, Hachette Education, Paris.
- (7) D. Butlen dans une autre recherche (gestes professionnels 2002) prend en compte l'existence de trois dimensions intervenant dans la constitution du genre au sens de Y. Clot : l'ordre du métier, le genre dominant et le style de classe.
- (8) Il peut arriver que cette présentation se limite à l'énoncé du numéro de l'exercice ou de la fiche concernés.
- (9) Cette anticipation semble résulter d'une conception a priori du niveau de compétence des enfants. Très souvent les maîtres estiment que les élèves sont incapables de résoudre le problème envisagé et le simplifient immédiatement dans la plupart des cas.
- (10) « Le nouvel objectif calcul », « Apprentissages mathématiques » (ERMEL), « Spirale ».

BIBLIOGRAPHIE

- ARBORIO A.-M. FOURNIER. P. (1999). – **L'enquête et ses méthodes : l'observation directe**. Paris : Nathan université
- BARBIER J.-M. (1987). – Analyse des pratiques éducatives ordinaires et formation des formateurs. **Sciences de l'Éducation**, n° 4.
- BAUTIER É. (1995). – **Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage**. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É. (2001). – Pratiques langagières et scolarisation. **Revue française de pédagogie**, n° 137, octobre-novembre-décembre, p. 117-162.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (1996). – **L'analyse des pratiques professionnelles**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (2000). – **Malaise dans la formation des enseignants**. Paris : L'Harmattan.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970) **La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Minuit
- BOURDONCLE R. (1991). – La professionnalisation des enseignants 1. La fascination des professions. **Revue Française de Pédagogie**, n° 94, p. 73-92.
- BOURDONCLE R. (1993). – La professionnalisation des enseignants 2. Les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, n° 105, p. 83-120.
- BROUSSEAU G. (1995). – L'enseignant dans la théorie des situations didactiques In Noirfalise, Perrin-Glorian, **Actes de la 8^e école d'été de la didactique des mathématiques**. Clermont-Ferrand : IREM de Clermont-Ferrand, p. 3-46.
- BUTLEN D., PEZARD M. (1992). – Elèves en difficulté, situations d'aide et gestion de classe associée. **Grand N**, n° 50, p. 29-58.

- BUTLEN D., PEZARD M. – Calcul mental et résolution de problèmes numériques au début du collège. **Repères-IREM**, n° 41 (Metz : Topiques Editions, p. 5-24).
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Armand Colin.
- CHEVALLARD Y. (1992). – L'observation didactique, In Inter-IUFM Sud-Est, **Actes de l'université d'automne de Fréjus des formateurs IUFM sud-est**. Marseille : IUFM de Marseille.
- CICCONE A. (1998). – **L'observation clinique**. Paris : Dunod.
- CLOT Y., SOUBIRAN M. (1998). – Prendre la classe : une question de style ? **Société Française**, n° 12/13 (62-63), p 78-88
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- CRAHAY (1989). – Contraintes de situations et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner, est-ce possible ? **Revue Française de Pédagogie**, n° 88, p. 67-94.
- DAVISSE A., ROCHEX J.-C. (1995). – **Pourvu qu'ils m'écoutent**. Créteil : IUFM de Créteil & CRDP de Créteil
- GOIGOUX R. (1997). – La psychologie cognitive ergonomique : un cadre pour l'étude des compétences professionnelles des enseignants de français. **La lettre de la DFM**, 21, (2) p. 56-61
- HOC J.-M. (1993). – Some dimensions of a cognitive typology of process control situations, **Ergonomics**, 36 (11), p. 1445-1455.
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- LEPLAT J. et Hoc J.-M. (1983). – Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. **Cahiers de Psychologie Cognitive**. 3 (1), p. 49-63
- LEPLAT J. (1997). – **Regards sur l'activité en situation de travail**. Paris : PUF.
- MASSELOT P. (2000). – **De la formation initiale en didactique des mathématiques (en centre IUFM) aux pratiques quotidiennes en mathématiques, en classe, des professeurs d'école (une étude de cas)**. Doctorat de didactique des mathématiques, Paris, IREM – Paris 7, Université Denis Diderot – Paris 7
- MASSELOT P., PELTIER M.-L. (1999). – Pratiques professionnelles de professeurs. Méthodologies utilisées, difficultés rencontrées In ARDM, **Actes de la 10^e école d'été de didactique des mathématiques**, p. 182-200, Houlgate, IREM de Caen.
- MOUVET B. (1989). – Rationalité des pratiques et conditions de leur transformation, **European journal of Teacher Education**, vol. 12, n° 2, p
- PAQUAY L. (1993) Vers un référentiel des compétences professionnelles, *Recherche et formation* n° 15
- PASTRÉ P., SAMURCAY R. et BOUTHIER D. (1995). – Le développement des compétences, analyse du travail et didactique professionnelle. **Éducation permanente**, n° 123
- PASTRÉ P. (1996). – Variations sur le développement des adultes et leurs représentations. **Éducation permanente**, n° 119, p. 33-63.
- PELTIER M.-L. (1995). – **La formation initiale en mathématiques des professeurs d'école : entre conjoncture et éternité**. Thèse de Doctorat, Paris, IREM – Paris 7-Université Paris VII.
- PERRENOUD P. (1994). – **La formation des enseignants entre théorie et pratique**. Paris : L'Harmattan.
- PERRIN-GLORIAN M.-J. (1992). – **Aires et surfaces planes et nombres décimaux. Questions didactiques liées aux élèves en difficulté aux niveaux CM-6^e**. Thèse de Doctorat d'État, Paris, Université de Paris VII
- ROBERT A. (1995). – Un bilan, des questions sur la formation professionnelle initiale des enseignants de mathématiques à la lumière d'une réflexion sur les pratiques. Vers une didactique professionnelle, In IREM de Bourgogne, **Actes de l'Université d'été de l'IREM de Bourgogne**. Dijon : IREM de Bourgogne.
- ROBERT A. (1996). – Une approche de la formation professionnelle initiale des futurs enseignants de lycée et collège en mathématiques, un essai de didactique professionnelle. **Cahier de DIDIREM**, n° 26 (IREM de Paris VII, Université de Paris VII).
- ROBERT A. (1999). – Pratiques et formation des enseignants. **Didaskalia**, n° 15, p. 123-157.
- ROBERT A. (2001). – Recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant, **Recherches en Didactique des Mathématiques**, vol. 21.1.2. p. 57-80.
- ROBERT A., ROGALSKI J. (soumis à la revue canadienne sur l'enseignement). – **Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : double approche**.
- ROBERT A. VANDEBROUCK F. (2001), Recherches sur l'utilisation du tableau par des enseignants de mathématiques en seconde pendant des séances d'exercice, **Cahier de DIDIREM**, n° 36, Paris (IREM Paris 7, Université de Paris 7).
- ROCHEX J.-Y., (1995). – **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris : PUF.
- ROGALSKI J. (2000). – Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. In COPIRE-LEM, **Actes du XXVI^e Colloque Inter-IREM des formateurs et professeurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres**. Limoges : IREM de Limoges, p. 45-66.
- TROUSSON A. (1992). – **De l'artisan à l'expert**. Paris : Hachette.
- TOCHON F.V. (1993). – **L'enseignant expert**. Paris : Nathan.
- TOCHON F.V. (1993). – Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ? **Recherche et formation**, n° 13.
- TOCHON F.V. (1993). – Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts. **Recherche et formation**, n° 13.
- VERGNES D. (2001). – Effets d'un stage de formation en géométrie sur les pratiques d'enseignements d'école primaire. **Recherche en Didactique des Mathématiques**, n° 21/1.2. (Grenoble : La pensée sauvage, p. 99-122).

L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français

Elisabeth Bautier

Si la référence aux ZEP va de pair avec les difficultés d'apprentissage des élèves, rares pourtant sont les travaux en didactique du français qui réfèrent aux réalités auxquelles les enseignants sont confrontés dans le quotidien de la classe pour « faire le programme quand même » et assurer les apprentissages. En revanche, la référence aux ZEP peut être synonyme de propositions, plus que de recherches, de cadres et d'activités d'écriture et d'oral visant l'adaptation à un public peu porté à écrire et à penser la langue comme objet de travail. Depuis quelques années, les élèves de ZEP eux-mêmes ont cependant fait l'objet de recherches mettant au jour, souvent finement, leurs difficultés dans les différents domaines de mobilisation du langage et de la langue, et des travaux de plus en plus nombreux mettent ainsi en relation étroite les manières de faire des élèves avec les formes scolaires et les pratiques enseignantes. Afin de mieux comprendre ces différentes logiques, propres à la dflm, il est intéressant de regarder du côté de l'histoire de sa constitution et de ses développements en tant que champ de recherche et de chercheurs.

Mots clés : didactique du français langue maternelle, ZEP, difficultés des élèves, oral, écrit, écriture.

« Les collèges de ZEP et zone sensible se désignent actuellement à l'attention du public en raison des problèmes de violence auxquels ils sont confrontés. Mais si, sur ce point, la situation est préoccupante, elle ne saurait occulter le problème majeur de ces établissements, à savoir l'importance statistique, liée à un contexte social particulier, de ceux qu'on nomme « les élèves en (grande) difficulté ». Dans ce cadre, l'enseignement du français, discipline-clef située à la croisée des autres disciplines, se trouve concerné au premier chef.

(...) En marge des orientations courantes, qui tendent à privilégier le pédagogique et l'éducatif, y a-t-il place pour une réflexion et des démarches didactiques fondées sur une analyse approfondie des contenus disciplinaires ? » (1). Ce constat, qui date de 1997, et pose exactement les questions de cet article, indique à quel point, 15 ans après la création des ZEP, la relation entre publics scolaires, politiques scolaires, contenus d'enseignement et recherches en didactique du français n'a pas été une évidence ; elle ne l'est toujours pas.

Dès lors, tenter d'établir les relations entre la didactique du français et la territorialisation d'une politique éducative est une démarche complexe ; elle passe, d'une part, par la « définition » de ce que l'on entend par ZEP, d'autre part, par la prise en compte de la situation de la didactique du français, ses objets, ses évolutions propres, enfin elle oblige à penser les rapports entre travaux de recherche et pratiques « nouvelles » enseignantes. Nous ne ferons pas ici ces examens et leurs croisements dans le détail, nous nous saisissons, afin de cadrer notre propos, des éléments qui nous semblent les plus pertinents pour éclairer et comprendre des liens qui restent flous et ambigus.

Le nombre des recherches, et la centration sociale, sociologique et institutionnelle sur la question de la langue comme élément différenciateur des élèves et comme lieu de difficultés pour les élèves de ZEP, nous conduisent à privilégier dans ce texte la question de la langue et du langage sur celle de la littérature au sein de la didactique du français.

LES ZEP

Trois caractéristiques des ZEP seront retenues ici pour mieux cerner ce qui pourrait faire lien entre l'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français.

Les ZEP sont un espace scolaire de sur-représentation des élèves de milieux populaires, de confrontation majeure des enseignants avec la scolarisation dès la petite enfance des enfants de ces milieux. Cette confrontation, vécue dans un premier temps comme une hétérogénéisation croissante des classes, plus tard comme une homogénéisation de certaines classes ne comportant que des élèves en difficultés et/ou de milieux populaires, a conduit et permis une comparaison entre les élèves, comparaison qui s'est largement soldée par la définition des élèves de ZEP comme manquant de culture, d'une langue correcte permettant les apprentissages et la communication, des éléments de socialisation permettant leur scolarisation et leur intégration sociale future. Cette conception a entraîné une démarche d'actions de remédiation, d'actions réparatrices, d'actions « adaptées » au détriment des apprentissages eux-mêmes (2), voir ci-après les analyses que l'on peut faire aujourd'hui de certaines de ces actions.

Les ZEP, par l'accent mis sur le niveau local pour résoudre les problèmes posés par la population scolaire, par le biais de l'adaptation aux spécificités du contexte, ont été et sont le lieu privilégié d'une incitation institutionnelle à l'innovation, à « faire autrement » avec les élèves (3). On peut faire ici référence aux notions de projet, d'actions, d'initiatives locales, et à celle plus récente de diversification des parcours, comme organisant tout autant le travail des élèves que celui des enseignants et concourant à modifier les contours de la discipline (des disciplines ?). L'ambiguïté de la politique ZEP ayant visé alternativement la lutte contre l'échec scolaire, la socialisation des élèves, et au-delà, de leur famille et du quartier, a largement contribué à brouiller les limites entre faire l'école autrement, faire une autre école et enseigner autrement des contenus nationaux. Très rares ont été les démarches qui ont pu tenir ensemble, le travail en partenariat mobilisant les acteurs d'un quartier et les parents sur un contenu d'apprentissage exigeant et permettant la réussite scolaire. On peut citer les travaux de G. Chauveau et É. Rogovas-Chauveau sur la lecture ; s'ils vont dans ce sens, c'est sans doute parce que les auteurs fondent l'enseignement disciplinaire sur une conception de l'école en ZEP (4). Ils dénoncent ainsi l'accompagnement social de l'exclusion qui « fournit aux exclus quelques compensations, quelques heures de cours supplémentaires, quelques clubs ou ateliers et (qui) en réalité institutionnalise, ainsi, une école à deux vitesses ». Ils affirment que c'est « en repérant et en analysant les succès des élèves et des enseignants de banlieue qu'on peut dégager des orientations et des stratégies éducatives efficaces pour l'ensemble des ZEP, et peut-être même pour l'ensemble du système éducatif ».

Enfin, pour la question qui est la nôtre, les ZEP sont aussi le lieu privilégié d'une politique ministérielle volontariste qui a placé la question de la langue, de son enseignement, de sa maîtrise, de ses pratiques, au centre des préoccupations, des projets d'enseignement comme d'établissement. On touche là l'une des raisons de la complexité évoquée plus haut : le caractère ambigu de la discipline « français » (français discipline, français langue des apprentissages, français langue de socialisation), auquel on peut ajouter l'hétérogénéité des registres qu'elle convoque (social, cognitif, subjectif, langagier). Cette spécificité de la discipline se retrouve dans les origines des objets « didactisés », ce sont ces aspects que nous développons maintenant.

LA DISCIPLINE FRANÇAIS ET « SA » DIDACTIQUE

L'enseignement du français recouvre depuis une vingtaine d'années des objets hétérogènes du point de vue de leurs origines. Il s'agit toujours de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, de la scolarisation de la langue et de ses descriptions, de l'enseignement des formes scolaires emblématiques de la discipline (narrations, commentaires, exercices grammaticaux divers) imprégnés des savoirs savants sur la langue et les textes. Mais on rencontre aussi, plus récemment et à des fins de socialisation langagière visant l'enseignement à tous de pratiques dominantes dans le monde social (nouveaux aspects d'une culture langagière et linguistique commune ?), de « nouveaux » objets. Il en est ainsi du domaine de l'expression et de la communication, il s'agit davantage de l'accent mis au quotidien, comme dans les apprentissages, sur des aspects des usages langagiers non spécifiquement scolaires, que de la mise en œuvre d'une théorisation didactique effective ; en confiant à l'école l'apprentissage de ces usages peu ou non scolaires, l'objectif est de permettre à tous les élèves, quelle que soit leur filière, de participer des « mêmes » usages sociaux (savoir débattre, exposer, écrire des lettres, des comptes rendus).

Il est nécessaire de distinguer, au niveau de l'épistémologie et de la méthodologie de recherche, la didactisation de ces nouveaux objets, qui trouvent leur origine dans la massification de l'enseignement et dans les manières de faire des praticiens pour faire face aux difficultés des élèves et aux leurs, des démarches et des objets d'enseignement qui relèvent de la dynamique propre du champ de la didactique et qui n'ont pas de relation obligée avec les précédents. Il en est ainsi de ceux qui sont depuis plusieurs années centrés sur la production et l'analyse d'écrits. Relevant de cette dynamique, on trouve la référence aux savoirs issus des sciences du langage, comme les théories de l'énonciation, la pragmatique, ou les théories du texte et de la réception (interprétation et construction du sens des textes). Il s'agit également des savoirs issus des différents courants de la psychologie et de la psycholinguistique des textes (scolarisation du schéma narratif, des types de textes). Ces transpositions assimilent le plus souvent grammaire de description et grammaire de production des textes, description théorique et expérimentale, voire modélisations des opérations mentales effectuées lors de l'utilisation du langage

et activités effectives d'écriture, de compréhension, de lecture des élèves en situation ordinaire de classe. Or, comme le souligne Y. Reuter, si les modélisations permettent de construire des invariants, des enseignables stables, de se positionner de façon neutre, la notion de pratiques est, elle, fondamentale pour penser les variations entre élèves. Si on veut introduire la réussite socialement différenciée des élèves concernant l'écrit, force est de reconnaître que le « paysage didactique » apparaît un peu vide pour penser cette différenciation, la référence à la psychologie ayant tendance à la naturalisation des variations (5).

Étant donné l'objet de cet article, nous ne ferons pas ici référence aux travaux qui, pour avoir été conduits dans des classes avec des élèves de ZEP, ne portent pas pour autant sur la mise au jour des spécificités de ces élèves et de leur traitement afin de réduire telle ou telle difficulté scolaire. Le recueil de données de recherche dans une classe de ZEP, contextualisation aujourd'hui fréquente dans les recherches, ne suffit pas pour considérer qu'il s'agit de recherche sur les ZEP, ou avec les ZEP et les caractéristiques des élèves comme variable, ni même à influencer les recherches dans la construction des hypothèses ou dans la référence à des cadres théoriques, tout dépend des indices de contexte retenus. On peut voir là un effet des courants d'irrigation majoritaire de la didactique du français depuis une quinzaine d'années que nous venons d'évoquer, des didactiques peut-on sans doute dire, beaucoup plus psychologiques (centrés sur les fonctionnements cognitifs, ou issus du socio-constructivisme), que sociologiques centrés sur les pratiques sociales et les modes de socialisation. D'une préoccupation pour les élèves « issus de la classe ouvrière », des années soixante et soixante-dix, on en est venu à la référence à l'élève difficile ou en difficulté » (6), conception plus psychologique. Même le débat qui oppose des conceptions des différences linguistiques et langagières pensées en termes d'« hétérogénéité », de « diversité » ou de « variations » (7) est davantage un débat conceptuel que centré sur les élèves, sujets sociaux porteurs de cette hétérogénéité (diversité, ou variation) et leurs incidences sur les pratiques et les apprentissages. Enfin, l'étude des colloques comme de la Lettre de l'Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, montre par ailleurs un champ largement plus préoccupé depuis quinze ans par sa propre constitution, sa propre légitimité, que par

les spécificités des élèves. Ce que souligne M. Laparra (8) après le colloque de 95 : « la didactique du français est (maintenant) assez forte pour se mettre pleinement au service des élèves, à commencer par les plus démunis. (...) Nous ne militons pas pour la didactique du français pour elle-même, nous militons pour une didactique citoyenne et responsable, moins techniciste, moins tournée vers des objets « nobles » (...) et davantage soucieuse de ce que vivent les élèves et leurs maîtres dans le quotidien de la classe ». Pour un constat proche et plus récent, nous reprendrons le texte introductif de M. Brigaudiot et R. Goigoux au numéro de la revue *Repères*, revue de « recherches en didactique du français langue maternelle », paru en 1998 ayant pour thème « À la conquête de l'écrit » et qui visait justement à faire le point sur l'impact des recherches en didactique sur la transformation des pratiques afin d'améliorer les apprentissages. Plus de 150 équipes de recherche ont été sollicitées, 15 contributions seulement sont apparues correspondre à la commande. Il nous semble significatif que la notion de ZEP n'apparaisse pas dans ce numéro, censé porter sur la réussite de tous les élèves, alors même qu'on ne peut ignorer que les élèves les plus en difficulté, les plus « vulnérables », comme disent les auteurs, constituent la population majoritaire en ZEP. En l'absence de recherches spécifiques sur les élèves de ZEP, on opère des extrapolations possibles des résultats à cette population. Le raisonnement des chercheurs travaillant sur l'inadéquation de l'enseignement aux apprentissages des élèves est alors le suivant : compte tenu de ce que les recherches ont mis en évidence des traits récurrents des élèves en difficulté en ZEP, telles ou telles pratiques enseignantes ne peuvent que les pénaliser (telle est la démarche qui sous-tend les recherches de R. Amigues et de M.-T. Zerbato-Poudou sur l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle, ou celle de R. Goigoux sur l'apprentissage de la lecture, de D. Bucheton et J.-C. Chabanne sur l'écriture en ZEP).

Pour des raisons qui relèvent de l'épistémologie et de l'histoire de cette didactique, on trouve plusieurs populations de didacticiens ; l'une travaille à partir des savoirs sur la langue et les textes, elle se réfère majoritairement aux sciences du langage (ces chercheurs relèvent eux-mêmes des sciences du langage ou des sciences de l'éducation) ; une autre s'est constituée à partir des références à la psychologie et à ses différents courants (les chercheurs sont en grande partie des universitaires

relevant de la psychologie, certains ont évolué vers les sciences de l'éducation). Un troisième groupe travaille davantage dans le champ de la formation, et, initialement, de la pratique de classe ; ses « membres » ont souvent été des enseignants avant de devenir des formateurs en IUFM. Ce dernier groupe, qui travaille en collaboration étroite avec les enseignants, centre ses travaux sur la compréhension de ce qui se passe en classe, la mise au point d'outils d'apprentissage et de cadre d'activités pour les élèves.

Comme cet article n'a pas pour objet de définir le champ des didacticiens, les réflexions ci-après, comme les présentations plus détaillées, portent sur les travaux de ces différentes catégories.

DES RECHERCHES D'AUTRES MANIÈRES DE FAIRE LA CLASSE

Quand on analyse les bases de données portant sur les pratiques et travaux concernant les ZEP (9), une grande partie des références correspond moins à des recherches qu'à des actions, à leur présentation et leur accompagnement réflexif. Ce très grand nombre de travaux issus du « terrain », et faisant, par exemple, l'objet des publications dans les CRDP, fait écho pour une part à une valorisation institutionnelle des innovations pédagogiques, à l'idée que dans les ZEP, dans « ces » établissements, avec « ces » élèves, dans « ces » quartiers, « il faut s'y prendre autrement » et avec une pluralité d'objectifs, objectifs de socialisation – culturelle ou non –, d'apprentissage, voire de « scolarisation ». Ils traduisent aussi une logique d'intervention des enseignants allant dans le sens de la prise en considération des difficultés des élèves avec l'écrit, de leurs motivations. Il peut s'agir encore d'instaurer des conditions et des formes de travail qui permettent à des élèves potentiellement en rupture d'école et d'apprentissage de « durer » dans l'école, de mieux l'accepter. Nous l'avons dit ailleurs (10), le risque est cependant grand que pour les élèves de ZEP, justement, ces adaptations, ces logiques d'intervention se fassent au détriment des savoirs à enseigner et à apprendre (11).

D'autant plus que cette façon de penser le « comment faire avec des élèves » ne s'accompagne pas toujours de recherches et d'analyses

sur leurs difficultés réelles, au-delà des appréciations qui portent sur l'écart par rapport aux normes et aux attentes ou sur la mauvaise maîtrise de la syntaxe, de la morphologie, de l'orthographe de la langue. La distinction entre élèves en difficultés dans l'école, en difficultés d'apprentissages, en grande difficulté, n'est ainsi que rarement faite. Les difficultés des élèves sont moins travaillées que détournées ou évitées, l'apprentissage des formes scolaires traditionnelles n'est pas affronté, mais éludé au profit de nouvelles formes (recherches d'informations dans des textes, familiarisation avec des formes textuelles diverses telles que notices, schémas, légendes), qui ne permettent pas toujours la mise en place des apprentissages linguistiques nécessaires. Ce constat peut apparaître pessimiste, il est étayé par les évaluations que font les établissements, les enseignants eux-mêmes, la DPD (12), et qui mettent en évidence que, pour contribuer à la familiarisation des élèves avec la production écrite de textes variés, celle-ci reste justement de peu d'effet sur la maîtrise des fonctionnements élémentaires de la langue.

La mise en œuvre de nouvelles pratiques enseignantes, de nouvelles activités pour les élèves, et de nouveaux objets langagiers, accompagnée du constat du faible impact de ces manières de faire (même innovantes) sur les apprentissages linguistiques, comme sur le réinvestissement par les élèves de ces compétences en actes en dehors de la situation qui les ont suscitées, ont sans doute contribué à orienter les recherches vers l'élucidation des difficultés des élèves et vers des hypothèses qui impliquent leurs activités effectives et conduisent à étudier de manière conjointe les activités des élèves et les pratiques enseignantes. Ce courant de recherches émergent qui se développe en didactique du français (13) n'est pas spécifique de cette didactique (voir, dans ce numéro, l'article sur la didactique des mathématiques). Il se développe aussi dans le cadre de l'analyse du travail enseignant, telle que celle pratiquée par R. Goigoux concernant l'enseignement de la lecture à partir du cadre de la psychologie ergonomique, ou dans des démarches de psychologues des apprentissages, comme S. Cèbe, qui se centre sur le rapport entre le cadre de l'activité construit par l'enseignant et ce que les élèves peuvent en apprendre. On retrouve encore une démarche comparable dans les travaux du réseau de recherches thématiques en éducation RESEIDA qui vise à élucider les phénomènes scolairement et

socialement différenciateurs chez les élèves (14). Ce type de démarche mobilise des cadres de références pluridisciplinaires. Nous en présentons plusieurs ci-après.

COMPRENDRE CE QUE SONT LES ÉLÈVES AU REGARD DE LA QUESTION LANGAGIÈRE, DES ÉCRITS, DE L'ÉCRITURE ET DE LEURS APPRENTISSAGES

Les évidentes difficultés d'apprentissages linguistiques et langagiers, oraux et écrits, et leur concentration chez une population socialement identifiée ont contribué au développement de recherches visant à mieux connaître les élèves, à comprendre ce qui pouvait être à l'origine de ces difficultés, non réductibles à des difficultés individuelles, et surtout, à penser ces difficultés dans la confrontation entre les exigences et pratiques scolaires et les manières de faire des élèves avec l'écrit, les écrits. Ces recherches, en général qualitatives, situent dans des habitudes liées à des modes de socialisation familiale, des « rapports à », des représentations sociales, des histoires scolaires et didactiques, l'origine des attitudes inefficaces des élèves avec les formes langagières scolaires. On situera ici les travaux de C. Barré de Miniac, 1993, ceux de J. Bernardin, 1997, de D. Bucheton (2000, sur les postures de lecture des élèves au collège et au lycée). D'autres travaux relèvent moins de la didactique du français que de la compréhension de ce qui fait difficulté avec l'écrit pour des élèves de milieux populaires et de ZEP, tels sont ceux de B. Lahire, 1993, de É. Bautier 1995, 1997, É. Bautier et J.-Y. Rochex, 1998 ; ces derniers travaillant conjointement la question du langage et celle du rapport plus général des élèves à la situation scolaire de travail.

Ces différentes recherches mettent ainsi au jour des traits récurrents concernant le rapport au langage, au système linguistique, des spécificités des pratiques langagières qui peuvent participer des difficultés d'une population sur-représentée dans les ZEP, quand l'école n'en tient pas compte. Nous citerons ici quelques-uns de ces traits : la faible familiarité avec l'écrit comme pratique sociale autant que comme système en fonctionnement ; la difficulté de prendre la langue comme objet, d'avoir des usages métalinguistiques et métalangagiers, de penser la langue

dans ses usages non pragmatiques, décontextualisés, de prendre le texte comme texte et non comme actions racontées de personnages, la prégnance d'une conception du langage comme disant le vrai du monde, comme devant exprimer ce que l'on est et ce que l'on a vécu. Les travaux d'une psychologue du langage, A. Florin, étudiant les usages différenciés du langage de populations d'enfants elles-mêmes socialement différenciées arrivent aux mêmes conclusions.

Ces connaissances sur les représentations, le rapport au langage et/ou au savoir, les formes de socialisation au langage des élèves ont irrigué une partie des élaborations en didactique de l'écriture et de la lecture. La prise en compte de l'existence d'un rapport au savoir, d'un rapport au langage, de l'absence de familiarité avec l'écrit avant l'entrée à l'école conduit à construire des situations qui permettent l'élaboration de nouveaux rapports chez les élèves (Chauveau, Bernardin par exemple, Bucheton, Chabanne ci-après). Ces connaissances, leur vulgarisation, mais parfois de simples représentations, ont également conduit à une modification des contenus mêmes d'enseignement dans une volonté de plus grande adéquation, d'adaptation à ces caractéristiques. Il en est ainsi de la minoration de l'importance de l'enseignement de la langue grammatisée (pour éviter le caractère gratuit des activités de langage, en particulier, ou des activités trop éloignées des habitudes et des références culturelles peu familières) au profit de situations de productions écrites et orales finalisées, ancrées dans une situation d'écriture socialement identifiable, et communicative (la correspondance, les écritures longues ou « journalistiques » faisant l'objet de publications). On vise ainsi à référer les productions moins à des œuvres patrimoniales qu'à des objets susceptibles « de faire sens » pour les élèves et de réaliser conjointement des objectifs pluriels, cognitifs, linguistiques, sociaux (15)... Il s'agit aussi de faire varier d'une séance à l'autre supports et activités. « On constate que les enseignants les plus actifs et combatifs sur le front de la lutte contre l'échec scolaire démultiplient et diversifient en permanence les tâches d'écriture (...). Pour autant une étude attentive des résultats des élèves dans une classe ZEP de CM2, observée toute l'année (16), montre que si tous progressent de façon importante, ce sont les élèves les plus en difficulté qui progressent le moins. On peut penser alors qu'en passant trop vite d'un projet à un autre, on ne leur laisse pas assez de temps pour intérioriser et sta-

biliser les savoirs et compétences que celui-ci a nécessités. » (17).

Améliorer l'apprentissage de l'écriture, des recherches qui lient pratiques enseignantes et difficultés des élèves

Dans le domaine de la didactique de l'apprentissage de l'écriture en ZEP, les travaux de D. Bucheton (1996, 1997) et D. Bucheton et J.-C. Chabanne sont exemplaires des démarches qui visent à comprendre les difficultés des élèves en relation avec les pratiques ordinaires des enseignants et à proposer une alternative (18). Les constats concernant les difficultés des élèves sont mis en relation avec une analyse critique des modèles didactiques de l'écriture ; « cette démarche permet de comprendre pourquoi certaines des réponses pédagogiques apportées par les enseignants à la suite du constat d'un certain nombre de *manques* s'avèrent souvent de fausses pistes, voire renforcent les malentendus et les conduites d'erreur (19). (...) ; pour quelles raisons tous ces dispositifs multiples de remédiation, d'aide méthodologique, de rattrapage, de soutien, patiemment inventés et tentés, notamment en ZEP, par les enseignants soucieux de trouver les moyens d'apporter des réponses à toutes ces insuffisances, échouent fréquemment ou, lorsqu'ils réussissent, voient leur bénéfice s'effacer rapidement. Parfois renforcent l'échec scolaire. (...) ».

Ce qui semble caractériser certains comportements d'élèves « en difficulté », en français comme ailleurs, ce sont ces résistances qu'ils opposent à l'activité d'écriture elle-même, en amont même des apprentissages techniques, car elles les rendent tout simplement impossibles ou faiblement efficaces. Celles-ci se situent en amont des manques et des maladresses, parce qu'elles s'enracinent dans les conditions mêmes de l'efficacité du travail scolaire, dans les attitudes conscientes ou inconscientes des élèves envers l'écriture, leurs postures d'écriture, composantes de leur rapport au langage (20), construites socialement et scolairement dans le cadre des pratiques mises en œuvre. Ces propos font écho aux différents travaux qui pensent les difficultés des élèves comme non réductibles à des manques mais comme relevant de la confrontation des élèves de leurs rapports au langage, à l'école, aux savoirs, aux situations de travail et d'appren-

tissage construites par l'école et les enseignants (21).

Ces auteurs identifient ainsi pour la discipline « français » des réponses didactiques et pédagogiques inadéquates aux difficultés des élèves (complétant ainsi celles identifiées par Butlen et Pézard (22) pour la discipline mathématiques). Il s'agit de la simplification excessive, locale, au cours d'une séance, ou plus générale tout au long de l'année, et l'individualisation fusionnelle (laisser l'élève dans une relation de dépendance à l'égard des dispositifs d'aide, incapable de prise d'initiative cognitive) ; plus spécifique au français, les auteurs relèvent le « retour aux « fondamentaux » et, ce faisant, aux exercices et la dilution du travail dans la suractivité ou la déscolarisation des tâches évoquée précédemment. « On pense parfois mobiliser les élèves en dépayasant les pratiques d'écriture grâce à des projets longs, souvent ambitieux, preneurs de temps, qui invitent les élèves à sortir de l'école, à déscolariser l'écriture. Il n'y a aucune raison en effet de faire de l'école une terre austère où le plaisir et le jeu sont exclus. Mais le danger est de désolidariser les apprentissages de ces tâches, de rendre plus difficile le retour aux tâches quotidiennes de l'école, et le transfert des connaissances et des savoir-faire, de rendre plus difficile la construction de l'école comme espace d'un travail intellectuel ». Partant de ces analyses, et de l'identification de postures d'écriture récurrentes chez les élèves, les propositions didactiques de D. Bucheton et J.-C. Chabanne concernent des situations d'écriture qui visent à modifier indirectement le rapport au langage des élèves, à penser l'activité d'écriture et son apprentissage dans une dynamique propre, en particulier en donnant un statut aux écrits intermédiaires d'élaboration des savoirs, comme de l'écrit lui-même. Ils proposent également aux enseignants des modalités d'évaluation plus pertinentes que les évaluations plus habituelles qui portent sur des écarts à la norme et aux attentes de la discipline, celles qui portent sur le travail des élèves, leurs déplacements cognitifs et subjectifs.

L'apprentissage de la lecture et l'entrée dans l'écrit, regards croisés sur les pratiques enseignantes et celles des élèves

On retrouve l'analyse des difficultés des élèves en relation avec les pratiques enseignantes et les manières de faire habituelles des élèves dans des

recherches sur l'apprentissage de la lecture et l'entrée dans l'écrit. De telles recherches ont également en commun de mettre l'accent sur l'importance de la faible réflexivité cognitive sur les objets et les apprentissages dans les difficultés des élèves, de ZEP en particulier. Elles sont le plus souvent le fait des didacticiens « psychologues » (cf. ci-dessus), comme celles de R. Goigoux, sur la question de la lecture, des élèves de SEGPA plus spécifiquement, population largement alimentée par les collèges de ZEP. Dans une démarche qui s'appuie sur l'ordinaire des pratiques enseignantes, R. Goigoux recueille également une pluralité de données auprès des enseignants, des élèves, lors de l'observation de classes ; ces données permettent de construire deux types de connaissances. Les unes confirment l'importance de la compréhension par l'élève de la tâche cognitive en jeu et de ses représentations de celle-ci, et, plus largement du langage et de l'acte de lire à l'école. Les autres portent sur l'influence des pratiques enseignantes sur cette compréhension, sur ces représentations, elles mettent en évidence le rôle parfois peu aidant, voire gênant de certaines pratiques, qui, pour permettre aux élèves de conserver une bonne image d'eux-mêmes, « sont contre-productives du point de vue du développement intellectuel, de l'acquisition de connaissances spécifiques et de la réussite scolaire parce qu'elles ne prennent pas en charge les difficultés fonctionnelles des élèves » (22).

Nous retiendrons encore dans cette orientation de recherche, le travail de M. Brigaudiot et de son équipe (INRP PROG) qui a porté sur la « construction progressive des compétences en langage écrit ». Elle met en œuvre trois hypothèses ; l'une concerne la nécessité de partir des savoirs des enfants sur la langue, de les utiliser, avec des moments d'objectivation des activités qu'ils viennent de faire, la seconde porte sur la pertinence des situations de résolution de problèmes et la participation des élèves « en tant que spectateurs » à des utilisations signifiantes de l'écrit, la troisième hypothèse est celle de l'importance des médiations entre les élèves et les utilisations de l'écrit (ces médiations portent sur le choix des écrits et de leurs enjeux, les accompagnements non langagiers, le langage de l'adulte et des enfants à propos des écrits).

Concernant l'apprentissage de la lecture en ZEP, la référence aux recherches de G. Chauveau

et alii, 1992, 1995, 1997, est d'importance. Celles-ci sont de deux ordres : elles s'appuient d'une part (G. Chauveau, 1997) sur les connaissances des difficultés socio-cognitives et socio-culturelles à l'égard du système linguistique et des processus différenciés d'acquisition, et proposent des modes d'entrée spécifiques dans la lecture et l'écrit. D'autre part, prenant en considération l'influence des pratiques sociales familiales sur les apprentissages, ceux de la lecture en particulier, les auteurs font des propositions en direction de l'intervention des familles dans l'apprentissage et de l'existence de « réseaux d'apprentissage » (1992, 1995). Ces principes ont conduit à la mise en place d'actions école-quartier sur le livre et la lecture, et à l'évaluation positive de leurs effets. Il s'agit d'instaurer une grande variété de médiations et de supports dans l'apprentissage de la lecture (abonnement individuel à des revues, cassette vidéo, participation des élèves à des sélections d'ouvrages). La rupture de cohérence éducative entre l'école et la famille, entre l'école et le « hors l'école », l'opacité de l'école apparaissent avoir un rôle dans les échecs scolaires des enfants de milieux populaires, il faut donc les éviter.

Les travaux de J. Fijalkow (23) et de son équipe sont également à retenir. À partir d'une conception constructiviste et interactive de l'apprentissage, fondée pour une part sur l'importance de la clarté cognitive dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les recherches sont centrées sur la compréhension des manières de faire des élèves (comparaison d'élèves de ZEP et hors ZEP) et reposent sur la mise en place de protocoles d'aide à l'apprentissage de la lecture, mais aussi de l'écriture, elles portent aussi sur la mise au point d'outils d'évaluation de l'usage de la langue écrite chez les élèves. Il est intéressant de noter la méthodologie assez spécifique de cette équipe qui a opté depuis plusieurs années pour deux types de démarche conjointes, en laboratoire et sur le terrain scolaire (recherche-action avec l'appui de l'institution), pour un recueil de données vaste et hétérogène incluant des entretiens avec les enseignants et pour des études longitudinales.

Si nous avons développé la présentation de ces différentes recherches, c'est parce qu'elles nous semblent significatives des courants méthodologiques et, plus récemment, des objets de recherche en didactique dominants quand ils concernent les élèves en difficulté. Il s'agit de

recherches qui « tentent d'élaborer et de théoriser une nouvelle manière d'enseigner en ajustement permanent aux activités des élèves » (25), elles sont souvent longitudinales, longues, très fines sur les données recueillies et analysées, effectuées en situation ordinaire de classe, ou en situation de recherche-action, en collaboration avec les enseignants.

Expression ou didactique de l'oral en ZEP ?

L'oral a fait, depuis quelques années, l'objet de développements didactiques relevant de plusieurs logiques : l'oral objet du programme de français, l'oral d'expression de l'élève, voire de l'enfant, l'oral compétence sociale à acquérir, en particulier en milieu populaires. Sans doute est-ce lié à la spécificité de l'oral, à la pluralité des registres, subjectif, cognitif, langagier, social, qui sont mobilisés, de façon volontaire ou non par les activités scolaires. Parler c'est (pouvoir, devoir, essayer de, ne pas oser) exister en tant que sujet socialement situé au sein d'une institution ; parler, c'est encore utiliser le langage pour apprendre, pour élaborer, pour construire pour soi et les autres ce qui n'était pas présent avant la prise de parole ; parler c'est aussi interagir dans des enjeux sociaux et cognitifs ; parler, c'est investir ou au moins s'inscrire dans des genres langagiers « déjà là », scolaires ou non, construits par d'autres ; parler c'est encore tenter de dire de soi, partager du même, ou au contraire se déplacer grâce au langage et à la parole de l'autre, des autres.

Même si la visée socialisatrice souvent affichée, tant institutionnellement que par les enseignants et formateurs ces dernières années, peut s'accompagner d'une analyse précise des difficultés d'élèves de ZEP dans ce genre d'exercice (on peut faire référence ici à la recherche de J. Treigner sur les parlements d'enfants), ces différentes situations de « paroles » ont peu produit d'élaborations didactiques au-delà des présentations réflexives des expériences conduites. Il s'agit davantage d'aider les enseignants à construire des situations diversifiées d'oral d'expression et de communication.

Il n'en est pas ainsi des recherches plus didactiques qui, partant de l'analyse des usages langagiers spécifiques des élèves, d'une part, d'autre part d'une conception du langage qui le situe dans une relation étroite avec les apprentissages,

ont pour objectif de construire une didactique de l'oral (C. Le Cunff) ou d'analyser les compétences orales en termes de capacité à construire des aisonnements, des élaborations, des savoirs (É. Nonnon).

Nous nous attarderons un moment sur les recherches de C. Le Cunff, car l'auteur a pour objectif explicite de « construire une didactique de l'oral en contexte » (26), de plus, elle cherche à prendre en compte la dimension sociale et la différence (entre élèves) ; ces dimensions, souligne-t-elle elle-même, sont « fort peu présentes dans la didactique du FLM ordinaire », et quand de rares numéros de revue s'intéressent à la question, « il s'agit davantage de recherches-innovations isolées, de récits d'expériences » que d'élaborations didactiques cumulables. Les travaux de C. Le Cunff visent justement ces élaborations, ils se fondent sur un double cadre théorique. D'une part, celui des travaux qui ont mis en évidence les difficultés cognitivo-langagières des élèves, difficultés évoquées plus haut, et qui conduisent C. Le Cunff à mettre dans les priorités didactiques les apprentissages métalinguistiques et métalangagiers, en particulier, et la réflexivité qui permet la prise de conscience des enjeux des situations langagières et de leurs apprentissages (26). C. Le Cunff (comme M. Brigaudiot) met l'accent sur l'étayage des maîtres pour aider les élèves non familiers de ces enjeux. D'autre part, s'appuyant sur les travaux socio-linguistiques, elle accorde une large place à la communication dans la classe, censée permettre des prises de parole des élèves socialement minorés, voire stigmatisés, parce que la prise en compte de la personne de l'élève lui semble au fondement de l'aide que l'école peut leur apporter.

À côté de cette prise de position sur la place de la parole de l'élève, le projet didactique proposé pour l'apprentissage de l'oral en contexte repose sur une hypothèse forte, un choix de didacticien plutôt car elle est non discutée du point de vue de sa réalité sociale : la prise de parole de l'élève est une compétence que l'on peut acquérir qui peut être décomposée en enseignables, ces derniers doivent permettre aux élèves de comprendre les enjeux des situations et, ce faisant, les choix de discours possibles. Il s'agit de construire dans les classes des situations multiples et très variées dans le cadre des différentes disciplines pour apprendre l'oral, et l'oral pour apprendre les modes langagiers de ces disciplines.

CONCLUSION

Ce survol des relations entre ZEP et didactique du français langue maternelle met en évidence plusieurs tendances : d'une part, un foisonnement de pratiques innovantes visant à aider les élèves en difficultés, mais qui n'ont pas toujours fait l'objet des recherches didactiques qui permettraient de mieux évaluer dans quelles mesures elles favoriseraient effectivement les apprentissages des élèves, de mieux situer leur(s) registre(s) d'intervention (positifs ou négatifs). D'autre part, des recherches ou des analyses réflexives se développent sur des points précis dans une démarche d'observation de l'activité (et des difficultés) des élèves en relation avec le cadre didactique ou pédagogique dans lequel elle se développe. De telles recherches sont sans doute la condition des cumuls de connaissances actuellement nécessaires si l'on veut développer des pratiques enseignantes visant la réduction des difficultés des élèves de ZEP. Ces recherches sont également nécessaires si on veut sortir de ce que l'on peut considérer comme des adaptations aux élèves qui, malgré les intentions, ne leur permettent pas d'atteindre les niveaux d'exigence et de savoirs leur ouvrant les portes d'une scolarité (longue) sans discrimination par les contenus ou les filières. Par ailleurs, depuis une vingtaine d'années, on peut observer le développement important de recherches en didactique du français, en particulier autour de la question de la production d'écrit, mais aussi concernant l'utilisation des TICE, du métalangage, des relations entre l'oral et l'écrit. Ces recherches ont été ici peu abordées car elles ne prennent pas en considération le problème des difficultés et des apprentissages socialement différenciés des élèves.

Nous concluons notre propos en pointant un phénomène sur lequel portent nos propres travaux sur la question de l'aide aux élèves en difficultés. Nous avons évoqué dans cet article la diffusion rapide, depuis quelques années en particulier, dans la formation, comme dans les programmes, des savoirs « savants » issus des théories des textes, de la réception, de l'écriture. Celle-ci s'est accompagnée de l'utilisation, dans les différentes disciplines, de documents de natures diverses, didactique ou non scolaire (relevant de plus d'une pluralité de systèmes symboliques et maniant des références culturelles implicites) ; c'est d'ailleurs le cas de certaines formes des évaluations nationales ou internationales (PISA). Ces deux éléments

participent sans doute de l'élévation générale du niveau requis dans le traitement cognitif, langagier, culturel des documents et des activités langagières (il est maintenant évident que les élèves constituent des dossiers, recherchent eux-mêmes des documents, ou doivent s'y référer en histoire, en biologie, ou en français, et comprendre de tels textes, par exemple). Mais ces exigences ne font pas toujours l'objet d'apprentissages spécifiques, malgré, ou plutôt, compte tenu des difficultés rencontrées par les élèves que l'on ne sait pas toujours résoudre pédagogiquement et didactiquement car il s'agit de savoirs peu présents dans les programmes disciplinaires. Par exemple, dès le cycle 2, la lecture et l'écriture ne sont plus seulement des objets d'apprentissage, mais deviennent dans la plupart des pratiques enseignantes des outils pour apprendre, pour analyser, pour comprendre d'autres savoirs, d'autres manières de faire avec le langage. De tels usages renvoient à des pratiques culturelles et langagières qui ne sont pas partagées par tous les élèves et qui, en conséquence, mériteraient des apprentissages plus longs et plus explicites. À défaut, nous y avons fait allusion, on peut constater une acquisition à minima de certains savoir-faire ponctuels ;

ainsi la compréhension de textes ou le traitement de documents peuvent se trouver réduits à de simples repérages, soulignements, fléchages, ou encore à des réponses à des questions isolées, isolables. Ces acquisitions sont alors éloignées pour les élèves de la construction d'une culture langagière permettant la compréhension et l'appréhension des savoirs scolaires, la compréhension et la production de textes écrits ou oraux reposant sur des positions énonciatives de commentaires et d'analyse, au fondement de la culture scolaire. Cette acquisition ne peut faire l'objet d'évidence, ne peut se suffire d'attitudes de connivence culturelle. Cet écart entre ce qui est pensé comme l'objectif des activités et ce qui est réalisé effectivement comme acquisition par les élèves, en ZEP en particulier, dans l'enseignement élémentaire et au collège, peut expliquer leurs difficultés de plus en plus grandes tout au long de la scolarité : les fondements mêmes des exigences scolaires actuelles n'ont pas été acquis, du fait des (ou malgré les) adaptations des enseignants visant justement à aider ces élèves.

Élisabeth Bautier
Équipe ESCOL
Université de Paris 8

NOTES

- (1) « L'enseignement du français dans les collèges difficiles : place et rôle de la réflexion didactique », M.-F. Chanfrault-Duché, en collaboration avec M. Bois, C. Le Gregam, M.-J. Mauduit et C. Ramat, *Le Français aujourd'hui*, n° 120, 1997, p. 76-87.
- (2) Voir la publication du Carep de Dijon à ce propos, la contribution de J.-P. Chanteau dans *Le Français aujourd'hui*, n° 120, 1997, p. 33-43.
- (3) Voir la contribution de A. Aline : « Les ZEP et REP, viviers des innovations » in *Éducation et Formation*, n° 61, oct.-déc. 2001, L'éducation prioritaire, p. 141-146.
- (4) G. Chauveau, É. Rogovas-Chauveau, *À l'école des banlieues*, Paris, ESF, 1995.
- (5) Lors de sa conférence « Les modélisations didactiques de l'écriture » au colloque *L'écriture et son apprentissage, questions pour la didactique, apports de la didactique*, INRP, 21-23 mars 2002.
- (6) F. Dubet, « L'école et l'exclusion », *Éducation et société*, n° 5, 2000, p. 43-57.
- (7) M. Dabène, « La didactique entre hétérogénéité et diversité », DFLM, *La Lettre*, n° 11, 1992, et « Pour une didactique variationniste du français », DFLM, *La Lettre*, n° 27, 2000.
- (8) M. Laparra, « La didactique du français entre consécration et régression ? », DFLM, *La Lettre*, n° 17, 1995.
- (9) Nous remercions vivement Jean-Paul Chanteau, chargé des recherches documentaires au Centre Alain Savary de l'INRP, pour la mise à disposition des références des recherches sur les ZEP. Les banques de données consultées sont DAF, répertoire bibliographique des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle et Émile 1, bibliographie analytique courante de la recherche en éducation et formation.
- (10) É. Bautier, J.-Y. Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence » in J.-P. Terrail, dr., *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997, p. 105-122.
- (11) Voir également ci-après les travaux de D. Bucheton, J.-C. Chabanne et de M. Simon.
- (12) On peut se référer à la contribution de V. Andrieux, J. Levasseur et J. Penninckx : « À partir des évaluations nationales à l'entrée en 6^e : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques » in *Éducation et Formation*, n° 61, oct.-déc. 2001, L'éducation prioritaire, p. 103-110. Voir également les dossiers annuels *Évaluations CE2-sixième, repères nationaux*, MEN-DPD, n°s 124 et 128 pour les deux dernières années.
- (13) Sylvie Plane évoque ce changement d'approche à propos des journées d'études organisées à l'IUFM de Montpellier en 97 par D. Bucheton et J.-C. Chabanne sur cette question, lettre n° 20 de l'Association DFLM, 1997.
- (14) Il s'agit du réseau de recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages, créé par É. Bautier et J.-Y. Rochex avec la collaboration des équipes CIRADE et LAMES, Psyclé, uni-

versité de Provence, DIDIREM de Paris 7, et les PPF des IUFM d'Aix-Marseille, d'Aquitaine et d'Auvergne

- (15) C'est, par exemple, le cas des récits identitaires qui sont censés aider les élèves à mieux maîtriser les repères temporels, à construire une identité dans une histoire. Une grande partie de ces activités sont directement liées à la politique ZEP, car elles entrent dans le cadre des projets d'établissement, en particulier ceux qui sont liés à l'objectif prioritaire de « maîtrise de la langue » (ou des/du langage(s)).
- (16) M. Simon, *Suffit-il de faire beaucoup écrire pour développer des compétences d'écriture ?*, mémoire professionnel PE2, Montpellier : IUFM, 2000.
- (17) D. Bucheton, J.-C. Chabanne, 2002.
- (18) Voir en particulier leur article : « Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement scolaires », *XYZep*, INRP, n° 12, 2001.
- (19) Cette démarche est également celle utilisée par É. Bautier et J.-Y. Rochex, 1997, pour donner de l'intelligibilité aux causes des difficultés des élèves quand eux-mêmes et les enseignants pensent faire ce qu'il faut pour qu'ils réussissent.
- (20) B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rochex, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, 1992.
- (21) Travaux de l'équipe ESCOL, travaux plus didactiques de l'équipe CIRADE d'Aix Marseille, par exemple.
- (22) D. Butlen et M. Pézard, Cahier de DIDIREM, n° 13n, IREM, Paris 7, et « Situations d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée », *Grand N*, n° 50, 1991-1992, p. 29-58.
- (23) R. Goigoux., 2000b.
- (24) J. Fijalkow, A. Liva. Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. In Jaffré J.-P., Sprenger-Charolles L., Fayol M. *Lecture-écriture : acquisition. Les actes de La Villette*. Paris : Nathan, 1993, p. 203-229. A. Liva. Un Dispositif de recherche-action en lecture/écriture au cycle II en ZEP. *Psychologie & éducation*, n° 24, mars 1996, p. 33-46. J. Albert, A. Liva, É. Fijalkow. L'apprentissage de la langue écrite au cycle II. *Psychologie & éducation*, n° 24, mars 1996, p. 75-106.
- (25) M. Brigaudiot, « Pour une construction progressive des compétences en langage écrit », *Repères*, n° 18, 1998, p. 7-28.
- (26) Titre de la synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, soutenue en mai 2002, à l'université de Paris X.
- (27) On retrouve ici une démarche que l'on peut rapprocher de celle de M. Brigaudiot et de celle de S. Cèbe, qui en tant que psychologue des apprentissages met l'accent sur l'importance, pour les élèves de ZEP, de la compréhension des objets d'apprentissage et de la construction pour eux d'une attitude réflexive.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT J., LIVA A., FIJALKOW E. (1996). – L'apprentissage de la langue écrite au cycle II. **Psychologie et éducation**, n° 24, mars, p. 75-106.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000). – **Comment l'enfant devient élève**. Paris : Retz.
- AMIGUES R., ZERBATO-POUDOU M.-T. (1996). – **Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation**. Paris : Dunod.
- BARRE DE MINAC C., CROS F., RUIZ J. (1993). – **Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires**. Paris : ESF ; INRP, 171 p.
- BAUTIER É. (1995). – Pratiques langagières et travail socio-cognitif. **Migrants-formation**, n° 100, p. 88-101.
- BAUTIER É. (1997). – Usages identitaires du langage et apprentissages. **Migrants-formation**, n° 108, p. 5-20.
- BAUTIER É. (1998). – Maîtriser la langue, oui mais pour quoi (en) faire ? **X.Y. ZEP – Bulletin du Centre Alain Savary**, n° 2, avril, p. 3-5.
- BAUTIER É. (2001). – Pratiques langagières et scolarisation. **Revue française de pédagogie**, n° 137, p. 117-161.
- BAUTIER É., (2002). – Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique, avec la collab. de J.-Y. Rochex. **Pratiques**, n° 113-114, p. 41-54.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1997). – Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J.-P. Terrail (dir.), **La scolarisation de la France**. Paris : La Dispute, p. 105-122.
- BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1998). – **L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?** Paris : A. Colin.
- BEAUMET A., HERVÉ G. (1999). – La conceptualisation de l'écrit pour un réel accès au savoir-lire. **Psychologie et Education**, n° 36, p. 79-88.
- BERNARDIN J. (1997). – Des mots pour débusquer les concepts : de la pratique à la maîtrise symbolique. **Le Français aujourd'hui**, n° 120, décembre, p. 97-107.
- BERNARDIN J. (1997). – **Comment les élèves entrent dans la culture écrite**. Paris : Retz. (Pédagogie).
- BOUTONNE L. (1999). – **L'apprentissage de la grammaire en ZEP au cycle 3 : entre la DFLE et la DFLM**. Paris : Université de Paris III, Département de didactologie des langues, 474 p.
- BRIGAUDIOT M. (1998). – Pour une construction progressive des compétences en langage écrit. **Repères**, n° 18, p. 7-28.
- BUCHETON D. (1996). – Diversité des conduites d'écriture, diversité du rapport au savoir. Un exemple : le commentaire composé en seconde. **Le Français aujourd'hui**, n° 115, p. 31-41.
- BUCHETON D. (dir.), BAUTIER É. (1997). – **Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel**.

- Versailles : CRDP de l'académie de Versailles, 308 p. (Documents, actes et rapports pour l'éducation).
- BUCHETON D. (2000). – Les postures de lecture des élèves au collège. In M.-J. Fourtanier et G. Langlade (drs), **Enseigner la littérature**. Paris : Delagrave ; CRDP Midi Pyrénées, p. 201-213. (Coll. Savoir et faire en Français).
- BUCHETON D., CHABANNE J.-C. (drs) (2002). – **Écrire en ZEP**. Versailles ; Paris : CRDP ; Delagrave.
- BUTLEN D. et PÉZARD M. (1991-1992). – Situations d'aide aux élèves en difficulté et gestion de classe associée. **Cahier de DIDIREM**, n° 13 (IREM, Paris 7), et **Grand N**, n° 50, p. 29-58.
- CAREP de l'Académie de Dijon, MEIGNAN Y. (coord.), LOUSAS F. (coord.). (2000). – **L'Éducation Prioritaire dans l'Académie de Dijon : Rapport d'étape 1999-2000 du Carep-Dijon**. Dijon : Carep de l'Académie de Dijon, 63 p.
- CÈBE S. (2000). – **Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires**. Marseille : Université Aix-Marseille I – Université de Provence, U.F.R. Psychologie, Sciences de l'Éducation, 390 p. (Thèse de doctorat).
- CÈBE S., GOIGOUX R. (1999). – L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. **Cahiers Alfred Binet**, n° 661, p. 41-68
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2001). – Aider les élèves de ZEP à développer des pratiques d'écriture proprement scolaires. **X. Y. ZEP, bulletin du Centre Alain Savary**, n° 12.
- CHANFRAULT-DUCHÉ M.-F. (1997). – L'enseignement du français dans les collèges difficiles : place et rôle de la réflexion didactique, en collab. avec M. Bois, C. Le Gream, M.-J. Mauduit et C. Ramat. **Le français aujourd'hui**, n° 120, p. 76-87.
- CHANTEAU J.-P. (1997). – Quelles pratiques d'écriture au collège et pour quels élèves ? **Le français aujourd'hui**, n° 120, p. 33-43.
- CHAUVEAU G. (1992). – Les clubs « Coup de Pouce » en lecture à Colombes. In M. Butlen, J. Hébrard, **La culture de l'écrit et les réseaux de formation**. Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, p. 77-89.
- CHAUVEAU G. (1997). – **Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie culturelle et cognitive de la lecture**. Paris : Retz.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1992). – Relations école/familles populaires et réussite scolaire. **Revue française de pédagogie**, n° 100, p. 5-18.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1995). – **À l'école des banlieues**. Paris : ESF.
- DABÈNE M. (1992). – La didactique entre hétérogénéité et diversité. **DFLM, La Lettre**, n° 11.
- DABÈNE M. (2000). – Pour une didactique variationniste du français. **DFLM, La Lettre**, n° 27.
- DAGUET H. (1997). – Vers une approche socio-cognitive de la lecture : le cas du soutien scolaire dans des collèges de zones d'éducation prioritaires en France. In **Apprentissage principes naturels aux méthodes artificielles. Colloque AIDRI (Association Internationale pour le Développement de la Recherche Interdisciplinaire)**. Genève : AIDRI – Université de Genève, p. 21-26.
- DESGROPPES BARBEREUX N. (1997). – L'école maternelle : pratiques interactives de différenciation en grande section. In P. Parlebas (coord.), **Éducation, langage et sociétés : approches plurielles**. Paris : L'Harmattan, p. 131-152.
- FIJALKOW J. (1996). – Entre labo et terrain : chercher autrement. **Psychologie et Éducation**, n° 24, p. 7-17.
- FIJALKOW J. (1992). – Apprendre à lire et écrire en 1^{re} et 2^e années d'école primaire dans une ZEP. In : M. Butlen, J. Hébrard, **La culture de l'écrit et les réseaux de formation**. Créteil : CRDP de l'Académie de Créteil, p. 205-236.
- FLORIN, A. (1991). – **Pratiques langagières à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- GOIGOUX R. (2000a). – Apprentissage et enseignement de la lecture auprès d'élèves en grande difficulté. **X.Y. ZEP, Bulletin du Centre Alain Savary**, n° 10, décembre, p. 3-6.
- GOIGOUX R. (2000b). – **Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés**, CNFEII. Rapport de recherche DLC C1 n° 971184.
- GROUPE ORAL-CRETEIL, LE CUNFF C, JOURDAIN P. (coord.) (1999). – **Enseigner l'oral à l'école primaire**. Paris : Hachette Education – IUFM de Créteil, 223 p. (Pédagogies pour demain).
- LAHIRE B. (1993). – **Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire**. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 310 p.
- LE CUNFF, C. (2002). – **Construire une didactique de l'oral en contexte**, Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris X.
- LIVA A. (1996). – Un Dispositif de recherche-action en lecture/écriture au cycle II en ZEP. **Psychologie et éducation**, n° 24, mars, p. 33-46.
- NONNON É. (1991). – **Mouvements discursifs et modes de réflexion en commun dans des discussions d'adolescents en échec scolaire**, Thèse, Université de Paris V.
- NONNON É. (1998). – L'apprentissage des conduites de questionnement : tâches et situations de langage. **Repères**, n° 17, p. 55-85.
- TREIGNIER J., DELABARRE-BULOT E., LOIE J.-C. (1997). – Fonder une didactique de l'oral. Un parlement d'école : quelle didactisation ? **Repères**, n° 15, p. 79-94.

De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement

Marie Duru-Bellat
Pierre Merle

L'objet de l'article est de montrer les difficultés liées à l'accumulation du savoir sur les phénomènes éducatifs et tout particulièrement celles liées à l'analyse de la démocratisation de l'enseignement. L'enjeu de cette réflexion est de conforter la scientificité des résultats dans les sciences de l'éducation et, par là, leur légitimité et leur influence sur l'orientation des politiques éducatives. Les auteurs s'attachent à montrer l'importance de la contextualisation historique des données et le rôle central de la conceptualisation, quant on entend évaluer les transformations structurelles de l'enseignement, ainsi que l'incidence des « techniques » de mesure sur la connaissance du phénomène. Enfin, la question de l'interprétation des données, délicates dans ce domaine comme dans d'autres, est illustrée par l'étude des relations entre politique des ZEP et démocratisation.

Mots-clés : démocratisation, méthodologie, évaluation (des politiques), contextualisation (recherche contextualisée), ZEP.

L'objectif de ce texte n'est pas de développer une réflexion épistémologique sur le statut de la connaissance scientifique dans les sciences sociales. Il part, plus modestement, d'une position très généralement admise : la recherche a comme prétention élémentaire de produire des connaissances cumulables. Ce besoin de cumul est particulièrement impérieux dans le domaine de l'éducation pour plusieurs raisons.

D'abord, ce domaine de recherche est caractérisé par un grand nombre d'idées reçues qui

constituent autant d'obstacles épistémologiques à l'acceptation de nouvelles connaissances. Si les connaissances produites sont, de façon récurrente, incertaines, divergentes, voire contradictoires, leur légitimité scientifique sera trop fragile pour avoir quelque poids face à la force de ces idées reçues (1). Pour être crédibles auprès des acteurs sociaux, il est nécessaire de constituer de véritables consensus scientifiques afin d'influer plus ou moins directement sur les politiques éducatives, objectif relevant pleinement de la finalité de la recherche en éducation. L'importance des

enjeux sociaux des questions éducatives rend particulièrement nécessaire cette accumulation et la fiabilité des résultats de la recherche.

Sur un autre plan, les sciences de l'éducation comme les autres sciences humaines sollicitent des paradigmes non exclusifs les uns les autres. Les démarches quantitatives et qualitatives sont rarement menées en parallèle, les modèles et les approches disciplinaires coexistent souvent sans guère se concurrencer, les résultats de recherche s'accumulent sans vraiment se compléter ni souvent être discutés. Dans d'autres domaines scientifiques, l'activité ordinaire des rencontres et des revues scientifiques aboutit généralement à exclure les résultats qui contrediraient nettement les données précédemment admises sans en apporter une preuve suffisante. Certes, en sciences de l'éducation, comme dans les sciences humaines en général, la preuve est difficile à apporter et la réfutation délicate à réaliser compte tenu des méthodes et des objets (cf. par exemple Baillé et Hadji, 1998). Il n'en est pas moins nécessaire que le milieu scientifique gagne en scientificité, c'est-à-dire soit plus attentif aux matériaux sollicités, aux méthodologies utilisées, à la rigueur de la démonstration.

Cette interrogation sur la cumulativité n'est pas nouvelle. A. Prost (2002), dans son tout récent rapport, a fortement dénoncé la faiblesse, à cet égard, de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation. Ce constat s'applique particulièrement à un objet tel que la démocratisation de l'enseignement : les débats méthodologiques ne sont pas suffisamment approfondis, les oppositions conceptuelles ne sont pas toujours formulées clairement, les conclusions sont trop souvent divergentes. L'article récent de G. Langouët (2001), paru dans le numéro 137 de cette revue sur la question de la démocratisation, nous a semblé fournir l'occasion de réfléchir aux conditions nécessaires, mais pas forcément suffisantes, à une certaine cumulativité des résultats. Il ne s'agit ici que d'ouvrir une réflexion, à partir des critiques qu'il nous semblait légitime de faire à cet article, pour lancer un débat qui manque cruellement dans la recherche en éducation, sur cet objet comme sur d'autres.

LE CHERCHEUR ET L'IMPOSSIBLE SOLIPSISME

Une première remarque est que la cumulativité des résultats exige *a minima* une connaissance

actualisée des travaux dans le domaine traité, quels que soient les supports de publication. Le chercheur en sciences de l'éducation ne peut évidemment pas se limiter aux revues de « son » domaine en entérinant les frontières des disciplines universitaires qui n'ont pas forcément de pertinence épistémologique par rapport à la question traitée. L'objet « démocratisation » est abordé à la fois par les chercheurs en sciences de l'éducation, les historiens, les sociologues et les économistes. Négliger une partie de ces approches revient à négliger les avancées laborieusement réalisées et limite grandement le processus normal d'accumulation des connaissances. Certes, toutes les communautés scientifiques sont tentées par un certain protectionnisme disciplinaire, et les sciences de l'éducation n'échappent pas à cette tendance. Mais il est certain qu'elles s'exposent à des dérives scientifiquement suicidaires si de ce fait les articles publiés dans les revues spécifiquement « sciences de l'éducation » repartent comme en terrain vierge sur des questions largement traitées ailleurs... mais par les autres. Le fondement des sciences de l'éducation, pensées comme carrefour de plusieurs disciplines, devrait au contraire exiger une connaissance maîtrisée des apports des autres chercheurs sur le sujet traité. La démarche est évidemment particulièrement difficile à mener pour la plupart des objets et la question de la démocratisation n'échappe pas à cette difficulté lorsqu'il s'agit de prendre en compte des travaux aussi variés que les perspectives historiques de Prost (1986) et les dernières démarches économétriques de Goux et Maurin (2000).

Dans ce domaine comme dans les autres, l'état de la littérature doit donc inclure les nombreuses publications émanant de ces diverses communautés de chercheurs ayant travaillé sur le système éducatif français (2). Même sur une question contextualisée relevant de l'espace national, il est généralement instructif d'explorer également la littérature étrangère tant l'espace géographique est aussi un espace social dont la variété est en elle-même heuristique, et aussi parce que les débats étrangers sont parfois plus argumentés, se fondant sur des recherches plus abondantes et souvent plus solides méthodologiquement qu'en France (3). Cette masse de travaux établit des « régularités » statistiques dont l'ensemble fait sens, ainsi que des « anomalies » stimulantes.

Pour appréhender toute la richesse des travaux existants, il est clair qu'il faut s'appropriier les

concepts, maîtriser les méthodes, étudier la construction statistique des données. Ceci exige un examen minutieux et critique, activité à nouveau trop rare dans le champ restreint des sciences de l'éducation et hors de celui-ci. Prenons pour exemple le dernier travail de Thélot et Vallet (2000), qui concluait à la « réduction des inégalités devant l'école ». Au-delà de son apport important et de sa qualité indiscutable, cette recherche suscite très normalement des remarques, voire des réserves, qui font partie du débat scientifique, et sur lesquelles nous nous attarderons à titre d'exemple (Merle, 2002a, b).

Tout d'abord, on peut estimer que les auteurs n'explorent pas suffisamment la différenciation au sein des niveaux d'étude du système éducatif. La différenciation des filières n'a-t-elle pas en partie remplacé la différenciation des niveaux (bacs scientifiques *versus* bacs technologiques et professionnels, par exemple) ? Dans les calculs qu'ils réalisent, Thélot et Vallet font implicitement l'hypothèse que l'accès aux niveaux IV (bac), II et I (niveaux de formation égaux ou supérieurs à la licence) est socialement indifférent selon la filière alors que celle-ci est une source sensible de différenciation sociale et scolaire des études. L'analyse revient à considérer comme équivalents les bacheliers des séries professionnelles et générales tout comme les diplômés des IEP (Instituts d'études politiques) et les titulaires d'une maîtrise en AES (Administration économique et sociale). Or, dans l'enseignement secondaire comme dans l'enseignement supérieur, les premiers sont assez largement d'origine moyenne et supérieure alors que les seconds sont massivement d'origine populaire (Merle, 1997). On sait par ailleurs que ces filières offrent des perspectives d'avenir scolaire et professionnel très dispersées (par exemple Eckert, 1999). Assimiler les premiers aux seconds revient à supprimer ce qui fait justement, pour les enfants inscrits dans l'enseignement secondaire et supérieur, la différence entre les diverses origines sociales.

Une autre réserve tient au fait que l'étude du lien entre origine sociale et destin scolaire est menée en sollicitant une nomenclature des diplômes qui ne peut être totalement pertinente pour rendre compte à la fois de la situation du début et de la fin du XX^e siècle (Merle, 2002a). Autant le niveau licence, dit « bac + 3 », peut parfaitement être retenu comme « le plus haut niveau d'étude atteint » jusqu'au début des années quatre-vingt,

quand 6,2% des sortants de formation initiale ont un niveau « licence et plus », autant une telle définition du plus haut niveau d'étude est sensiblement moins performante quand les sorties de niveau « bac plus trois » atteignent près de 20% d'une génération en 1994. La mesure du lien entre origines sociales et destins scolaires ainsi réalisée manque dès lors de précision. Les données disponibles montrent en effet que les poursuites d'études après la licence, en forte croissance sur les vingt dernières années, sont très influencées par l'origine sociale (MEN, 2001). Une des limites de la modélisation réalisée par Thélot et Vallet (2000) est d'étudier les inégalités sociales des carrières scolaires sans prendre totalement en compte le déplacement de ces inégalités au-delà du niveau « bac + 3 », non étudié dans la recherche. Plus généralement, malgré l'introduction d'une hypothèse de dévalorisation du diplôme, Thélot et Vallet sous-estiment l'importance de l'inflation des diplômes et sa signification scolaire et professionnelle (par exemple, Baudelot et Establet, 1999). Avec la nomenclature de diplôme retenue par les auteurs, tout se passe, finalement, comme s'ils prenaient davantage en considération l'allongement des études de ceux qui étaient les moins scolarisés sans prendre totalement en compte l'évolution de la durée des études des plus scolarisés. Au total, en éludant la question de la différenciation sociale des filières et en prenant insuffisamment en compte l'accroissement considérable de la part des diplômés du supérieur parmi les sortants du système éducatif, la recherche ampute la mesure des inégalités devant l'école d'une partie essentielle de celles-ci.

Évidemment, discuter ainsi les travaux des « autres », dont il est toujours plus facile de voir les failles que pour les siens propres, est une première étape pour ne pas s'exposer aux mêmes travers. La longueur d'une bibliographie n'est pas qu'un signe extérieur de culture, pas plus qu'il ne faut voir de l'agressivité pointilliste dans la discussion serrée d'un texte. C'est par rapport à un « existant », analysé précisément, que l'apport spécifique de tout nouveau travail doit être évalué.

CONTEXTUALISER ET CONCEPTUALISER

Dans toutes les disciplines des sciences humaines, et même au-delà avec des modalités diverses selon les spécialités, on admet sans difficulté le caractère contextualisé des résultats (cf. le

débat devenu un « classique » entre Passeron et Prost, 1990). Plusieurs conséquences en découlent. Tout d'abord, une exigence première est de mobiliser les données les plus récentes. En l'occurrence, en ce début de XXI^e siècle, on ne saurait étudier la démocratisation du système d'enseignement français sans utiliser le « panel » 89, voire le « panel » 95, afin de connaître l'évolution de la situation des élèves dans l'enseignement secondaire. Dans cette perspective, les données présentées par Langouët (2001) ont sans aucun doute vieilli. Or le jugement porté sur la démocratisation du système éducatif est relativement différent selon la période d'observation, tant il est démontré par ailleurs que c'est précisément durant la décennie quatre-vingt-dix, pour les élèves du « panel » 89, que l'accès au lycée s'est élargi, mécaniquement en quelque sorte, suite à la généralisation des carrières complètes au collège dans les années quatre-vingt (Duru-Bellat et Kieffer, 2000).

La contextualisation stimule par ailleurs la conceptualisation. Les nouveaux phénomènes favorisent en effet, exigent parfois, l'émergence de nouveaux concepts, tandis que l'accumulation des connaissances nécessite de situer les réflexions conceptuelles dans une perspective historique. Concernant la démocratisation, il est apparu heuristique de ne pas s'en tenir aux notions de massification / démocratisation / démographisation, utilisées indifféremment dans l'article de G. Langouët (2001), alors même que les deux premiers termes ont souvent été opposés. *A contrario*, la dualité – démocratisation quantitative *versus* démocratisation qualitative –, proposée par Prost (1986) au milieu des années quatre vingt, constitue toujours une référence heuristique pour situer les débats et les évolutions conceptuelles. Cependant, la notion de démocratisation quantitative qui rend compte à sa manière de la première explosion scolaire de l'après-guerre est peu à peu apparue trop générale pour spécifier les transformations récentes du système éducatif, en l'occurrence à la fois l'allongement considérable de la scolarité et la diversification forte des filières dans l'enseignement secondaire et supérieur. Même si on peut évidemment les discuter, les notions « démocratisation uniforme » (Goux et Maurin, 1995) ou « ségrégative » (Merle, 2000) constituent des étapes de l'histoire de cet objet de recherche. La première notion a pour objet de montrer que la démocratisation quantitative du système éducatif s'est réalisé en maintenant à l'identique, au niveau de l'ensei-

gnement supérieur, les inégalités sociales des cursus scolaires. La seconde montre, au niveau des classes terminales de l'enseignement secondaire, que les inégalités sociales inter-filières se sont accrues au cours des années 1985-1995 marquées par le doublement du taux accès au bac (de 30 % en 1985 à plus de 60% en 1995). Plus précisément, le recrutement des filières professionnelles est devenu de plus en plus populaire alors que les filières générales et surtout la filière scientifique conservait *grosso modo* le même recrutement. De même, dans le registre des explications des phénomènes observés, l'opposition entre la « démocratisation par l'ouverture » ou la « démocratisation par le fonctionnement » (Duru-Bellat et Mingat, 1992) constitue une étape de la réflexion toujours d'actualité. L'importance des recherches a donc débouché sur une certaine complexification de la notion de démocratisation et il n'est désormais plus possible d'en faire l'économie.

Cette conceptualisation concerne aussi des questions connexes à la démocratisation qui n'en demeurent pas moins centrales. La portée de la démocratisation du système éducatif est en effet souvent évaluée à partir du rendement des diplômés sur le marché du travail. Or la notion de dévaluation des diplômés n'est pas plus évidente que celle de démocratisation. En particulier, l'insertion professionnelle a fait l'objet de nouvelles modalités de mesure prenant en compte l'existence d'une « phase d'insertion », d'une durée de quatre ans, au cours de laquelle le chômage est plus fréquent et l'emploi occupé relativement déclassé par rapport à l'emploi ultérieurement occupé. On ne saurait traiter la question de l'insertion professionnelle (comme le fait G. Langouët, 2001) sans aborder ces questions de définition et de mesure des faits sociaux directement en rapport avec les nouvelles modalités de fonctionnement du marché du travail. Il est tout aussi discutabile de ne pas intégrer les débats vifs des économistes autour de ce qui fonde la valeur des diplômés.

Pour s'en tenir aux connaissances les plus immédiatement accessibles, notons que les données publiées chaque année dans *L'état de l'école* et les *Notes d'information* du ministère montrent que le déclassement cinq ans après la sortie des études est d'une importance très variable selon le niveau de diplôme et l'époque considérée. Il faut évidemment contextualiser les données : sur les dix prochaines années, l'expansion probable de

l'offre de cadres publics et privés, en raison du départ à la retraite des générations du « baby boom », va reposer de façon nouvelle la question du rendement des études. Autrement dit, l'étude de l'insertion professionnelle doit poser la question du « destin des générations » (Chauvel, 1998), et démêler autant que faire se peut ce qui relève de la conjoncture économique immédiate, de l'effet de génération et de la dévalorisation sociale des diplômés. Les données sur l'insertion des jeunes sont en effet, de façon indiscutable, très sensible à la conjoncture économique et démographique. La notion même de déclassement, utilisée par G. Langouët (2001, p. 54), recouvre également des significations variées dont l'analyse constitue un préalable à la recherche. Ainsi, une forme majeure de déclassement est de ne pas accéder à l'emploi et, à cette aune, les diplômés du supérieur long ont un avantage relatif stable, voire croissant, depuis un quart de siècle par rapport aux non-diplômés.

Toutes ces considérations méthodologiques et factuelles amènent à douter de la pertinence d'une conclusion affirmant que « pour un même diplôme ou niveau de scolarisation, l'accès au métier dépend toujours fortement de l'origine sociale, donc de moins en moins du facteur méritocratique » (Langouët, 2001, p. 54). Une telle conclusion ne peut être étayée, outre les remarques précitées, qu'après examen précis des données statistiques sur lesquelles on s'appuie, en particulier le niveau de finesse de la nomenclature des diplômés utilisée. Ainsi, le diplômé de l'IEP, souvent d'origine aisée, et l'étudiant qui vient d'obtenir une maîtrise d'AES, peu souvent d'origine aisée, ont statistiquement le même niveau de scolarisation et de diplôme. Le marché du travail est-il peu méritocratique si les premiers obtiennent beaucoup plus fréquemment que les seconds un emploi de cadre ? En fait, les diplômés jugés équivalents dans la mise en forme statistique ne le sont ni pour l'employeur ni pour les étudiants eux-mêmes. Le chercheur, dans ses raisonnements sur l'accès au métier selon l'origine sociale pour un « même niveau de diplôme », n'a pas de raison d'ignorer cette connaissance ordinaire des acteurs sociaux.

Il reste que dans ce domaine, la cumulativité des résultats se heurte à une difficulté classique : sciences historiques, les sciences sociales sont tributaires d'un contexte socio-économique qui constitue toujours un frein aux comparaisons dia-

chroniques. L'accumulation nécessite d'abord de considérer ce qui est ou n'est pas véritablement cumulable puisque non comparable terme à terme. Les conclusions à tirer des répliques ne sont jamais univoques dans la recherche en éducation et plus largement en sciences sociales et humaines. Dans tous les cas, les comparaisons dans le temps et dans l'espace ont cependant une valeur heuristique importante. Elles éclairent en particulier le rôle de facteurs qui restent invisibles tant qu'une approche nationale et instantanée est retenue. Ces comparaisons sont indispensables pour comprendre, interrogation centrale, le rôle joué par l'évolution des structures éducatives et plus largement celui des politiques scolaires, sur la démocratisation de l'enseignement.

LE DÉBAT SUR LES MESURES : PAS SEULEMENT UN DÉBAT TECHNIQUE

Cumuler des connaissances exige de suivre les avancées « techniques » et les questions posées par la communauté des chercheurs tant il est vrai que la connaissance n'est pas une production individuelle. À cette fin, tout chercheur est amené à déceler, dans son domaine de compétence, les recherches qui lui paraissent les plus solides, les plus suggestives, celles qui lui semblent constituer un progrès. Les méta-analyses – analyse de la production scientifique réalisée sur un domaine spécifique – sont en ce sens riches d'enseignement.

En matière d'évolution des inégalités, de nombreux débats ont eu lieu, depuis les années quatre vingt, sur les divers indicateurs de mesure et la façon dont ils construisent une vision, nécessairement particulière, des évolutions des systèmes d'enseignement. Ainsi, dans les périodes d'expansion des taux de scolarisation, les indicateurs de type « rapport entre taux » aboutissent plus souvent à conclure à une réduction des inégalités que les différences de taux (4). Pour cette raison, la majorité des sociologues confrontent les différences et rapports de taux à des indicateurs de type logistique ou *odds ratios* (5). Même si ces indicateurs ne sont pas sollicités (ce qu'il faut aujourd'hui justifier, dans la pratique courante), une prudence minimale consiste à ne pas utiliser soit des rapports de taux, soit des différences entre taux selon les niveaux scolaires étudiés. Utiliser, comme le fait G. Langouët (2001), des différences entre taux au niveau du secondaire et des

rapports entre taux au niveau du supérieur fait apparaître un « résultat » étonnant : l'accès au supérieur se démocratiserait davantage que l'accès au secondaire. Le recours non explicite à des indicateurs différents selon le niveau d'étude n'est pas pour rien dans cette aporie.

Le chercheur averti doit-il pour autant toujours préférer les *odds ratios* ? Son choix dépend de la conception de l'inégalité qu'il privilégie. Les *odds ratios* se centrent sur la compétition entre deux groupes, pour l'accès à un bien, dont l'offre est donnée, puisqu'on raisonne en termes de probabilité. Ils évaluent le caractère plus ou moins juste de cette compétition et le niveau d'inégalité du processus d'allocation des individus aux places existantes. Les différences entre taux et les autres mesures plus intuitives qui intègrent les « marges (c'est-à-dire l'effet du niveau des taux eux-mêmes), évaluent davantage une égalité de résultat. De fait, si les taux de scolarisation se sont élevés, les inégalités entre groupes, dans l'accès à un niveau donné, peuvent s'être resserrées (les expériences éducatives des jeunes étant alors moins contrastées), même si la compétition reste en elle-même aussi inégalitaire. Si l'on considère l'éducation comme un bien en soi, ces indicateurs intégrant les marges seront jugés préférables aux indicateurs qui les évacuent pour se centrer sur la compétition, pour un bien davantage instrumental et positionnel, dont la valeur dépend de ce que possèdent les « concurrents » (sur ce débat, cf. Duru-Bellat et Kieffer, 1999). Ces questions centrales sont rarement posées dans le domaine de l'éducation. Pourtant, que l'éducation soit tenue pour un bien « absolu » (avec définition corollaire d'un seuil minimal) ou pour un bien relatif ne peut qu'affecter aussi bien les débats sur les inégalités scolaires que la façon dont les chercheurs vont s'attacher à les mesurer.

Toujours est-il que pour choisir des indicateurs en fonction de présupposés théoriques, il faut en maîtriser une gamme assez ouverte. Le cumul des connaissances est à ce prix. Un tel constat ne veut évidemment pas dire que la qualité d'une recherche est proportionnelle à son degré de technicité et *a fortiori* du degré de quantification. Il est certain, notamment à l'étranger, que les chercheurs construisent leurs instruments statistiques avec une technicité mais aussi une réflexivité croissante. Pour autant, peut-on parler d'un progrès univoque des méthodes qui devrait théoriquement déboucher sur un progrès indiscutable

des connaissances ? Certes, chaque nouvelle méthode se présente comme permettant de « mieux » mesurer le phénomène, la valeur « vraie » de tel ou tel paramètre. L'innovation méthodologique n'est toutefois pas sans contrepartie : elle passe le plus souvent par l'introduction de postulats supplémentaires sur la nature des données, et donc introduit fréquemment de nouvelles hypothèses plus ou moins pertinentes et argumentées. Il en résulte une certaine perplexité du chercheur confronté à la multiplication des risques d'artefacts. Dans l'idéal, il faudrait être capable de pouvoir formuler et justifier un jugement de pertinence sur les hypothèses associées à chacune de ces mesures. Or le chercheur en sciences humaines, qui n'est pas en général un statisticien, en est-il toujours capable ? Il n'est d'ailleurs même pas sûr que ce jugement de pertinence sur les hypothèses puisse être réalisé par le statisticien lui-même, compte tenu du fait qu'il exigerait des informations complémentaires sur le réel, dépendant elles-mêmes d'estimations plus ou moins fiables de celui-ci. Il reste que le chercheur en sciences humaines peut être tenté d'emprunter aux statisticiens des outils de plus en plus sophistiqués, sans être capable de les justifier par rapport à la nature du phénomène étudié. Il serait sans doute sage, quelles que soient les pressions du milieu, notamment international, de s'en tenir à des indicateurs au moins intuitivement compréhensibles.

Les chercheurs en éducation, familiers mais non experts en statistique, ont par exemple de quoi rester perplexes devant les analyses techniquement complexes de Goux et Maurin (2000), dont l'objectif est de cerner l'effet « vrai » (causal) du revenu des parents sur la réussite des enfants. À cette fin, ils proposent une estimation de cet effet « vrai », par la méthode des moments généralisés, censée être supérieure à la méthode des moindres carrés ordinaires. L'estimation de l'effet « vrai » est réalisée en contrôlant la profession du grand-père, ce qui doit permettre, dit-on, « d'isoler une source de variation du revenu des parents qui affecte le revenu des parents mais n'a pas d'effets propres sur la scolarité de leurs enfants ». La conclusion est alors que l'effet causal « vrai » du revenu est beaucoup plus fort que ce qui apparaissait dans les analyses de corrélations, et beaucoup plus fort que l'effet spécifique du niveau d'instruction parental. Ce résultat est contraire à plusieurs recherches précédentes menées sur ce sujet qui montrent l'effet supérieur du niveau du

diplôme des parents sur leur origine sociale pour expliquer les différences de réussite scolaire. Dans quelle mesure la recherche de Goux et Maurin remet-elle en cause les résultats précédents ? Que gagne-t-on exactement à contrôler la profession du grand-père ? Ce gain (éventuel) est-il compensé par les hypothèses ou les contraintes supplémentaires que le chercheur est amené à introduire ? La rusticité des méthodes et des traitements, qui évidemment permet d'éviter ces questions, ne saurait constituer une réponse pertinente. Il en est de même du rejet de toute quantification, souvent face à des analyses quantitatives jugées trop simplistes ou au contraire obscures, tant est constante, notamment en France et en sciences de l'éducation, la tentation du qualitatifisme par défaut.

Il faut donc s'efforcer de comparer précisément les recherches, ce qui exige un examen minutieux de leur construction empirique, nécessairement limitée, imparfaite, incomplète. Il est également heuristique d'explorer les cas (d'apparentes ?) discordances. Pourquoi par exemple, le diagnostic, en matière de démocratisation, apparaît-il plus « optimiste » chez Vallet (2000) que chez Goux et Maurin (1997) ? Comment expliquer une telle divergence ? Autre exemple de question scientifique à part entière qui mériterait une investigation spécifique : certaines analyses de Prost ne gagneraient-elles pas à être reprises avec des outils plus puissants tels que les *odds ratios* ? Ou encore, dans quelle mesure les travaux récents de Vallet (2001) n'apportent-ils pas une représentation plus fiable de l'évolution historique des inégalités ? Plus largement, comment l'accumulation de résultats empiriques (et les innovations méthodologiques des uns et des autres) produit-elle, autant qu'un progrès des connaissances, un renouvellement des interrogations théoriques ?

LES DIFFICULTÉS DE L'INTERPRÉTATION : L'EXEMPLE DES RELATIONS ENTRE ZEP ET DÉMOCRATISATION

Dans son article, Langouët (2001, p. 52) évoque un « effet ZEP » pour rendre compte de la démocratisation constatée au sein du premier cycle du secondaire. Sans aucun doute, les recherches sur l'efficacité des ZEP sont en rapport direct avec la question de la démocratisation et, à ce titre, elles font pleinement partie d'une recherche sur la

démocratisation dès lors qu'il s'agit d'élucider les causes d'une éventuelle démocratisation.

Toutefois, pour éviter des explications *ad hoc*, rapides et discutables, la question de l'apport éventuel des ZEP à la démocratisation ne peut être traitée sans les précautions précédemment présentées. Ainsi les premières recherches menées sur les ZEP ont débouché sur un résultat favorable, mais les méthodologies sollicitées étaient discutables. Par exemple, aux évaluations nationales réalisées en 1996, les élèves en ZEP ont obtenu, en moyenne, de moins bons résultats que les élèves hors ZEP. L'écart de compétences était toutefois plus sensible en classe de CE2 qu'en 6^e, tant en français qu'en mathématiques. Peut-on pour autant en déduire « que le travail au cours du cycle des approfondissements [mené en ZEP à l'école primaire] a permis de combler une partie de l'écart entre les deux catégories d'élèves » (MEN, 1998) ? Une telle interprétation, favorable aux ZEP, surprend : elle va à l'encontre de résultats bien établis montrant que les performances des élèves à un niveau donné sont très en rapport avec les performances antérieures. Sur tout, une telle interprétation des données exigerait, pour être valide, que les échelles de mesure des performances de CE2 et 6^e soient comparables (ce qui est très loin d'aller de soi). Dans cette étude, le projet de justification de la politique des ZEP semble s'être en partie substitué à l'analyse rigoureuse des effets des mesures engagées (Merle, 2001).

Compte tenu de l'incomplétude des premiers résultats, ainsi que des enjeux politiques et scolaires de la politique des ZEP, de nombreuses recherches complémentaires ont été engagées sur l'efficacité des actions entreprises. Or, dans les analyses ultérieures qui contrôlent les caractéristiques des élèves, les scolarisations en ZEP ne sont pas associées, comparativement aux scolarisations hors ZEP, à un effet positif en termes d'acquisition, aussi bien en fin d'école élémentaire qu'en collège. Soit l'effet produit par la scolarisation en ZEP est estimé non significatif (Brizard, 1995), soit, plus fréquemment, il est jugé négatif (Colmant et Vugdalic, 1997 ; Bressoux et alii, 1997 ; Colmant et Vugdalic, 1998). Ces dernières données confirment le résultat de la recherche la plus complète menée sur ce sujet (Meuret, 1994). Celle-ci présente en effet plusieurs avantages méthodologiques. D'abord, elle porte sur deux années de scolarisation dont les effets en termes d'acquisitions sont mesurés par des tests diffé-

rents en début et fin de période. Ce sont donc bien les rythmes différentiels des progrès qu'il s'agit d'estimer (6). Par ailleurs, l'analyse de l'effet ZEP est notamment menée selon les profils scolaires des élèves. Or c'est sur les élèves pour lesquels le pronostic scolaire est le plus défavorable – les élèves faibles – que l'effet ZEP est négatif (les élèves initialement bons ne connaissent pas de « handicap » à être scolarisés en ZEP). Autrement dit, la politique des ZEP n'a pas atteint les objectifs qu'elle s'était assignée : donner plus à ceux qui ont moins. Il s'agit évidemment de résultats moyens, et les performances des établissements classés en ZEP sont sensiblement dispersées ; si certaines ZEP (minoritaires en nombre) ont atteint leur objectif de discrimination positive, d'autres ont aggravé les inégalités sociales et scolaires qu'elles étaient censées réduire. Les recherches récentes publiées par le ministère (MEN, 2001), si elles apportent des données nouvelles sur les orientations en fin de troisième et la fréquence du redoublement dans le secondaire, n'ont pas infirmé ce résultat.

On conclura de cette rapide synthèse que l'apport des ZEP à la démocratisation de l'enseignement est des plus incertains. Au mieux, l'effet est faible, voire nul. Au pire, il est négatif. Une telle conclusion, en l'occurrence l'incertitude du résultat, est évidemment problématique. Elle peut s'expliquer par l'imbrication de plusieurs phénomènes sociaux que les analyses statistiques ne parviennent pas à démêler suffisamment. Les analyses « toutes choses égales par ailleurs » ne peuvent en effet satisfaire pleinement cette clause, soit que des variables ne sont pas prises en compte (par exemple, les enseignants en ZEP sont plus jeunes et à ce titre moins expérimentés), soit qu'elles sont prises en compte mais d'une façon imprécise (par exemple, les élèves des ZEP d'origine populaire sont éventuellement en plus grande difficulté sociale que les élèves d'origine populaire des établissements non classés en ZEP). Il s'ensuit que l'efficacité et l'équité estimées des établissements classés en ZEP et hors ZEP sont dépendantes de variables insuffisamment voire non maîtrisées. Une autre difficulté est notamment de contrôler l'effet établissement par rapport à l'effet ZEP compte tenu du fait que l'efficacité des établissements n'est pas une caractéristique stable de ceux-ci. Dans cette perspective où l'effet établissement primerait sur l'effet ZEP, il faudrait conclure à la très faible contribution propre des ZEP à l'égalisation des chances scolaires et à une inadaptation

de cette politique éducative aux objectifs qu'elle est censée poursuivre. La portée politique de ces travaux est suffisamment essentielle pour que les recherches menées se réalisent en mobilisant toutes les modalités d'investigation disponibles, y compris les plus « techniques ».

En conclusion, poser un diagnostic sur la contribution de l'école à l'inégalité sociale des trajectoires scolaires n'est pas anodin et le chercheur a une réelle responsabilité, pour autant qu'il contribue aux représentations sociales sur l'école. En ce sens, on ne saurait affirmer trop vite que « le facteur méritocratique diminue d'autant plus qu'il aurait pu être le moteur de la promotion sociale » (Langouët, 2001, p. 56), ce qui revient, en partant d'une définition non problématisée de la notion de mérite, à méconnaître les modalités de construction sociale de celui-ci, tout particulièrement par le milieu d'origine et l'institution scolaire. De telles affirmations risquent de convaincre de l'inutilité de « l'investissement » éducatif, alors même que les enjeux de ces questions sont considérables, tout particulièrement pour les enfants des milieux populaires pour lesquels la rentabilité de l'investissement éducatif est souvent jugée incertaine.

Ce devrait être, en théorie, le rôle du milieu scientifique de reconnaître comme fiable, « vraie », féconde, ouvrant de nouvelles perspectives, telle ou telle conclusion. Encore faut-il que le milieu assure les fonctions sociales de sélection qui sont normalement les siennes. Au-delà des difficultés « techniques » (notamment, dans le champ de l'éducation, l'hétérogénéité disciplinaire des chercheurs), il est clair que les enjeux de connaissance sont aussi des enjeux de pouvoir : pointer un cumul, c'est aussi reconnaître des légitimités scientifiques (qui a aujourd'hui quelque autorité pour parler de la démocratisation ?). Loin d'être une activité « neutre », une telle démarche, constitutive pourtant d'une activité et d'un milieu scientifiques, est nécessairement conflictuelle. Refuser de s'y engager et adhérer au relativisme, peut-être élégant mais quelque peu irresponsable, condamne inévitablement à une allégeance plus ou moins implicite à des « autorités » locales spécifiques à chaque communauté scientifique, au conformisme idéologique ou aux effets des modes intellectuelles ou pédagogiques qui, pas plus que les effets de pouvoir, ne sont absents du champ de l'éducation.

Ces remarques sont loin d'épuiser le débat. Nous avons souhaité le lancer, dans la Revue Française de Pédagogie, comme il sied à toute revue scientifique. Notre pari est que la confrontation des données, des méthodes et des résultats doit prévaloir aussi dans le domaine de l'éducation : l'approfondissement de l'analyse, le

progrès des connaissances sont à ce prix, et engagent la responsabilité collective des chercheurs.

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne – IREDU-CNRS
Pierre Merle

IUFM de Bretagne – Université Rennes II – LESSOR

NOTES

- (1) Selon leur position, les acteurs peuvent avoir de « bonnes raisons » de défendre tel ou tel point de vue que la perspective externe du chercheur démontre comme erroné. Outre des raisons normalement corporatistes, l'acteur cherche ordinairement à préserver les ressorts parfois utopiques qui le font agir, à se protéger des effets délétères de la « dissonance cognitive ».
- (2) En se limitant aux dix dernières années, la bibliographie est déjà substantielle : Briand et Chapoulie (1992), Duru et Mingat (1992), Merle et Mear (1992), Langouët (1994), Baudelot et Matonti (1994) ; Euriat et Thélot (1995), Merle (1996), Goux et Maurin (1995, 1997, a, b), Duru-Bellat et Merle (1997) ; Chauvel (1998a, b) ; Chauvel (1999) ; Duru-Bellat et Merle (2000), Duru-Bellat et Kieffer (1999, 2000) ; Brucy et Rope (2000) ; Merle (2000 a, b), Thélot et Vallet (2000), Felouzis (2000), Blöss et Herlich (2000) ; Duru-Bellat, Kieffer et Marry (2001), Vallet (2001), Duru-Bellat (2002), Merle (2002).
- (3) Un état récent et synthétique de la littérature internationale est par ailleurs facilement accessible grâce à l'étude réalisée, dans une revue française, par deux chercheurs suédois (Jonsson et Erickson, 2000). On peut se référer aussi à l'ouvrage de Shavit et Blossfeld (1993) qui constitue un classique de la sociologie de l'éducation comparative.
- (4) Soit un taux d'accès à l'enseignement long passant de 37% à 62% pour les enfants de cadres, et un taux passant de 1% à 10% pour les enfants d'ouvriers, l'inégalité des chances est appréciée de façon opposée selon que le chercheur a recours à une différence de taux ou un rapport des taux. Le rapport des taux (37/1 versus 62/10) incite à conclure à une diminution des inégalités alors que la comparaison des différences des taux d'accès aboutit à une conclusion inverse : (62-10) > (37-1).
- (5) Il s'agit de rapports concurrentiels de chances (entre deux catégories, par rapport à une « chance » qui peut être l'obtention d'un diplôme ou l'accès à un niveau d'études), rapports de rapports ayant l'avantage pratique d'être indépendants du poids numérique et des catégories et des chances elles-mêmes. Valant 1 quand il y a égalité des chances, les *odds ratios* sont donc une mesure de la distance à cette situation d'égalité. Sur l'exemple ci-dessus (cf. note 4), les *odds ratios* sont nettement en baisse. Des exemples sont présentés dans Duru-Bellat et Kieffer (1999).
- (6) Autre avantage, l'analyse statistique classique de régression est doublée d'une analyse complémentaire (analyse de structure de covariance à partir du modèle Lisrel). Cette seconde analyse confirme l'effet significativement négatif de la scolarisation en ZEP, mais montre que cet effet est nettement moins élevé que les analyses statistiques précédentes l'indiquent.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLÉ J., HADJI C. (eds) (1998). – **Recherche et Éducation. Vers une nouvelle alliance.** Bruxelles : De Boeck.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. (1999). – **Avoir 30 ans en 1968 et en 1998.** Paris : Seuil.
- BAUDELLOT C., MATONTI F. (1994). – Les normaliens : origines sociales. Le recrutement social des normaliens 1912-1992. In J.-F. Sirinelli, **École Normale Supérieure. Le livre du bicentenaire.** Paris : PUF, p. 155-190.
- BRESSOUX P., COUSTERE P., LEROY-AUDOUIN C. (1997). – Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. **Revue Française de sociologie**, XXXVIII, 1, p. 67-96.
- BRIZARD A. (1995). – Les zones d'éducation prioritaires à la rentrée 1994. **Note d'information**, n° 25.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. (1992). – **Les collègues du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République.** Paris, INRP, CNRS, ENS.
- BRUCY G., ROPÉ F. (2000). – **Suffit-il de scolariser ?** Paris : Ed. de l'Atelier.
- CHAUVEL L. (1998a). – La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres. **Revue de l'OFCE**, n° 66,
- CHAUVEL L. (1998b). – **Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX^e.** Paris : PUF.
- CHAUVEL L. (1999). – Reproduction de la reproduction scolaire. **Mouvements**, n° 5, p. 10-19.
- COLMANT M., VUGDALIC S. (1997). – Profil et compétences en français et mathématiques des élèves à l'entrée au CE2. **Note d'information**, n° 23.
- COLMANT M., VUGDALIC S. (1998). – Profil et compétences en français et mathématiques des élèves à l'entrée au CE2. **Note d'information**, n° 23.

- COMBESSIE J.-C. (1984). – L'évolution comparée des inégalités : problèmes statistiques. **Revue française de sociologie**, vol. XXV, n° 2, p. 233-254.
- DURU-BELLAT M. (2002). – **Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (1999). – Évaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales. **Revue française de pédagogie**, n° 127, p. 49-61.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (2000). – La démocratisation de l'enseignement en France : polémique autour d'une question d'actualité. **Population**, n° 1, p. 51-80.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., MARRY C. (2001). – La dynamique de la scolarité des filles : la double handicap questionné. **Revue française de sociologie**, vol. 42, n° 2, p. 251-280.
- DURU-BELLAT M., MERLE P. (1997). – La démocratisation impossible ? Usages sociaux de l'école et inégalités sociales des cursus scolaires. **Savoir, Education-Formation**, n° 3-4, p. 309-331.
- DURU-BELLAT M., MERLE P. (2000). – Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection. **L'Année Sociologique**, vol. 50, n° 2, p. 319-344.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1992). – Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps. **Sociétés contemporaines**, n° 11-12, p. 13-30.
- ECKERT H. (1999). – L'émergence d'un ouvrier bachelier. Les « bac pro » entre déclassement et recomposition de la catégorie des ouvriers qualifiés. **Revue française de sociologie**, vol. XL, n° 2, p. 227-253.
- EURIAT M., THÉLOT C. (1995). – Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. **Revue française de sociologie**, vol. XXXVI, n° 3, p. 403-438.
- FÉLOUZIS G. (2000). – Repenser les inégalités à l'université. **Sociétés contemporaines**, n° 38, p. 67-97.
- GOUX D., MAURIN E. (1995). – Origine sociale et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes Formation-Qualification Professionnelles 1970,1977,1985 et 1993. **Revue française de sociologie**, vol. XXXVI, n° 1, p. 81-121.
- GOUX D., MAURIN E. (1997a). – Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine. **Economie et statistique**, n° 306, p. 13-26.
- GOUX D., MAURIN E. (1997b). – Démocratisation de l'école et persistance des inégalités. **Economie et statistique**, n° 306, p. 27-39.
- GOUX D., MAURIN E. (2000). – La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire. **France, portrait social**, INSEE, p. 87-98.
- JONSSON J.O., ERICKSON R. (2000). – Understanding educational inequality : the swedish experience. **L'Année sociologique**, vol. 50, n° 2, p. 345-382.
- LANGOUËT G. (1994). – **La démocratisation de l'enseignement en France**. Paris : ESF.
- LANGOUËT G. (2001). – L'école française évoluée ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. **Revue française de pédagogie**, n° 137, p. 47-58.
- MEN (1998). – Les zones d'éducation prioritaires en 1997-98. **Note d'information**, n° 15.
- MEN (2001). – **L'état de l'école**.
- MEN (2001). – L'éducation prioritaire. **Éducatifs et formation**, n° 61.
- MERLE P. (1996). – Les principales transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. **Population**, n° 6, p. 1181-1210.
- MERLE P. (1997). – Le rapport des étudiants à leurs études. Enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes ». **L'orientation scolaire et professionnelle**, vol. 26, n° 3, p. 367-387.
- MERLE P. (2000a). – Les transformations de l'enseignement secondaire français. In A. Van Zanten (dir.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte, p. 35-43.
- MERLE P. (2000b). – Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. **Population**, n° 1, p. 15-50.
- MERLE P. (2001). – La discrimination scolaire : une construction institutionnelle de la précarité ? L'exemple des zones d'éducation prioritaire. In Del Sol et al., **Nouvelles dimensions de la précarité**. Rennes : PUR, p. 269-279.
- MERLE P. (2002a). – Démocratisation ou accroissement des inégalités ? **Population** (à paraître).
- MERLE P. (2002b). – **La démocratisation de l'enseignement**. Paris : La Découverte.
- MERLE P., MEAR P. (1992). – 1986-1990 : Démocratisation et/ou hiérarchisation sociale croissante des publics lycéens ? **Sociétés contemporaines**, n° 11, p. 31-52.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. **Revue française de pédagogie**, n° 109, p. 41-64.
- PASSERON J.-C., PROST A. (1990). – L'enseignement, lieu de rencontres entre historiens et sociologues. **Sociétés Contemporaines**, n° 1, p. 7-45.
- PROST A. (1986). – **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** Paris : PUF.
- PROST A. (2002). – **Pour un programme stratégique de recherche en éducation**. Paris : La Documentation française.
- SHAVIT Y., BLOSSFELD H.-P. (éds.) (1993). – **Persistent Inequality. Changing educational attainment in thirteen contry**. Boulder : Westview Press.
- THÉLOT C., VALLET L.-A. (2000). – La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle. **Économie et statistique**, 334, 4, p. 3-32.
- VALLET L.-A. (2001). – La mesure des évolutions des inégalités sociales et scolaires en longue période. In R. Boudon, N. Bulle, M. Cherkaoui, **École et société : les paradoxes de la démocratie**. Paris : PUF, p. 187-206.

Ambitions et réussites scolaires et professionnelles comparées des enfants d'immigrés

Paul Stuart Lambert, Emmanuel Peignard

Une enquête sur un échantillon de jeunes âgés de 16 à 25 ans montre que les fils et filles de deux populations d'immigrés conçoivent, envers la réussite scolaire et l'insertion professionnelle, des aspirations et des choix conformistes et stratégiques, adaptés aux nombreuses conditions d'intégration actuellement exigées des nouvelles générations – notamment d'origine étrangère. Toutefois, cette adaptation ne suffit en aucun cas à constituer un cadre favorable à l'accès au marché de l'emploi.

Mots-clés : intégration, immigration, jeunes, école, emploi.

À partir des résultats d'une enquête financée par l'Union européenne (*effectiveness of national integration policies towards second generation migrants*), menée de janvier 1998 à décembre 2000 en France, en Grande-Bretagne et en Allemagne, nous avons souhaité mesurer les effets – séparés ou combinés – du sexe et de la nationalité des parents sur la *trajectoire* qui mène de la scolarité à l'emploi. En France, nous avons concentré notre attention sur les enfants d'immigrés maghrébins et portugais, en comparant leurs situations à celles d'enfants de Français non immigrés.

L'interrogation sociologique porte habituellement sur le *cumul des handicaps* dans l'accès des jeunes au marché de l'emploi : sexe, origine immi-

grée, origine extra-européenne, origine socio-professionnelle, scolarité et qualification, etc. Les observateurs s'accordent généralement pour observer qu'« au sein des populations défavorisées, les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves » (Vallet, Caillé, 2000 ; Boulot, Boizon-Fradet, 1988, 1997 ; Haut Conseil à l'Intégration, 1998). En effet, dans le prolongement du projet migratoire familial, la mobilisation parentale autour de la scolarité favoriserait la motivation de la soi-disant « deuxième génération » (Zérroulou, 1988 ; Schnapper, 1991 ; Vallet, 1996, 1997). Toutefois, selon les *origines nationales* des parents, les réussites et les ambitions scolaires des enfants divergent, de même que leurs parcours professionnels (Dubet, 1989 ;

Davault, 1994 ; Marpsa, Laurent, 1997 ; Zeroulou, 1997 ; Tribalat, 1995ab ; Silberman, Fournier, 1999) : d'une part, courte scolarité à orientation professionnelle menant avec succès aux métiers du bâtiment chez les descendants de Portugais (Kotlok-Piot, 1997), même si ce cliché de la faible ambition scolaire est en train de tomber en désuétude (de la Barre, 1997) ; d'autre part, scolarité plus ambitieuse, plus longue, et la plupart du temps difficile, menant souvent à des emplois précaires chez les descendants de Nord-Africains (Parant, 1997 ; van Zanten, 1997 ; Taïeb, 1998).

Des différences selon le sexe se manifestent également au niveau des ambitions et réussites scolaires et professionnelles. Pour la plupart des observateurs, l'école représente une chance d'émancipation sociale et familiale pour les filles d'immigrés maghrébins (Roux, 1991 ; Lacoste-Dujardin, 1992 ; Hassini, 1997 ; Bouatta, 1998 ; Guénif-Souilamas, 2000 ; Aggoun, 2001). Toutefois, l'insertion professionnelle des jeunes femmes pose problème, surtout pour les filles de Nord-Africains par rapport aux filles de Portugais (Tribalat, 1995b).

Tous aspirent à la stabilité de l'emploi, au contrat à durée indéterminée ; mais l'expérience de la précarité et les stratégies d'accès au monde du travail diffèrent selon le sexe. On pourrait schématiser la situation des enfants de Maghrébins en reprenant les concepts de Merton : le refus du modèle traditionnel (soumission de la femme à l'homme, de l'ouvrier à l'employeur) s'exprimerait par la conformité (conduites d'assimilation à la société d'accueil) chez les filles et l'innovation ou la défection (conduites « déviantes » par rapport au modèle industriel classique, production de nouvelles compétences) chez les garçons (Jazouli, 1984 ; Lapeyronnie, 1987 ; Boumaza, 1994 ; Roulleau-Berger, 1998 ; Bachmann, 1998 ; Battegay, 2001). Cette stratégie féminine de conformité, supposée prévenir la stigmatisation, s'observe-t-elle réellement ? Permet-elle aux filles de Nord-Africains de compenser leur double handicap « ethnique » et sexuel ? Pour répondre, l'analyse ne doit pas tant porter sur les facteurs démographiques (sexe, origine nationale) de réussite scolaire et d'insertion professionnelle que sur les *parcours*, attitudes et *stratégies* des jeunes dans le système : aspirations scolaires – réussite scolaire – aspirations professionnelles – insertion professionnelle. Ces quatre éléments doivent en effet être considérés ensemble, en interaction et dans le temps, si on veut

comprendre les différentes trajectoires des jeunes (van Zanten, 1997).

Des données obtenues à partir du questionnaire commun diffusé dans une ou deux ville(s) de chaque pays (Tours, Vitry-sur-Seine ; Blackburn, Rochdale ; Nuremberg), nous avons extrait les données françaises issues des interviews réalisées pendant le dernier trimestre 1999 auprès de 723 enfants de Français, de Portugais et de Nord-Africains âgés de 16 à 25 ans. Certains parents ayant acquis la nationalité française, nous emploierons le terme d'autochtones pour désigner les personnes non-immigrées. Les jeunes interviewés eux-mêmes peuvent être français ou non ; ils sont classés dans cet article en fonction de la seule origine nationale (ou pays de naissance) de leurs parents. Ceux-ci – le père et la mère – ont la même nationalité (pas de couples mixtes dans notre échantillon). Notre démarche va donc à l'encontre de la « crispation typiquement française » qui veut que « distinguer les Français en fonction de leur origine nationale ou ethnique serait infamant en raison de la discrimination (politiquement incorrecte ?) ainsi introduite » (Tribalat, 1995a).

L'ÉCOLE DES FILLES, L'EMPLOI DES GARÇONS ?

Dans un premier temps, d'une façon synthétique, nous allons faire état des principaux résultats relatifs aux aspirations et parcours scolaires et professionnels des enfants d'autochtones et d'immigrés. Le tableau 1 résume les éléments qui concernent la scolarité.

Dans ce tableau, on désigne par « voie académique » le parcours collège → lycée d'enseignement général ou technique → enseignement supérieur (éventuellement) ; et par « voie professionnelle » le parcours collège → lycée d'enseignement professionnel ou Centre de Formation d'Apprentis. La catégorie « formation interrompue, non terminée » (voie) concerne les personnes qui n'ont pas quitté l'école sans diplôme, mais qui ont emprunté la voie académique sans atteindre le diplôme initialement visé (bac ou DEUG, etc.).

Ce premier tableau montre des différences faibles entre les origines nationales, mais importantes selon le sexe. On constate principalement

Tableau I. – Aspirations et réussites scolaires, en fonction de l'origine nationale et du sexe

Enfants de...	Hommes			Femmes		
	Autoch	Port. (pourcentages)	Maghr.	Autoch	Port. (pourcentages)	Maghr.
Voie						
A quitté l'école sans diplôme	2,4	3,1	7,5	0,7	0,0	3,5
Voie professionnelle	20,6	32,7	27,5	16,0	21,4	18,6
Voie académique	47,6	54,1	31,7	62,5	66,0	58,1
Formation interrompue, non terminée	29,4	10,2	33,3	20,8	12,6	19,8
N	126	98*†	120*†	144	103*‡	86*‡
Diplôme obtenu						
Pas de diplôme	36,4	36,3	46,3	26,0	31,1	33,3
CAP-BEP	18,9	20,6	26,4	16,0	12,3	24,1
BAC	16,7	14,7	14,9	26,7	30,2	20,7
Enseignement supérieur	28,0	28,4	12,4	31,3	26,4	21,8
N	132	102	121*†	150	106‡	87*†
Vise l'enseignement supérieur ?						
Oui	65,4	65,0	61,4	72,7	82,2	83,9
Non	34,6	35,0	38,6	27,3	17,8	16,1
N	52	40	70	55	45	31‡
A accédé à l'enseignement supérieur ?						
Non	61,8	70,3	80,2	51,4	55,2	71,3
Oui	38,2	29,7	19,8	48,6	44,8	28,7
N	131	101	121*†	148‡	105‡	87*†

* Distribution significativement différente de celle des enfants d'autochtones, à 95 %.

† Distribution significativement différente de celle des enfants d'autochtones du même sexe, à 95 %.

‡ Distribution significativement différente de celle des garçons de même origine nationale, à 95 %.

que les enfants de Maghrébins (ensemble, garçons et filles) – et les enfants de Portugais, mais légèrement – sont en relative difficulté scolaire, significativement par rapport aux enfants d'autochtones (variables : *voie*, *a accédé à l'enseignement supérieur ?*, *diplôme*).

La situation indiquée est celle au moment de l'interview ; l'âge n'est donc pas pris en compte. Toutefois, comme le montre le tableau A en annexe, les enfants de Maghrébins de notre échantillon sont plus jeunes que les enfants d'autochtones. Cela peut en partie expliquer qu'ils soient moins avancés ou qualifiés « académiquement » que ces derniers (plus rare accès à l'enseignement supérieur ; fréquente absence de diplôme et rare diplôme de l'enseignement supérieur). Mais cette différence d'âge souligne en même temps leurs difficultés scolaires particulières : les fils et filles de Nord-Africains sont, relativement, une forte proportion à avoir quitté

l'école sans diplôme (et à avoir interrompu leur formation, pour les garçons).

Par ailleurs, à l'intérieur de chaque groupe d'origine nationale, la même différence selon le sexe est confirmée significativement : les filles sont moins susceptibles d'avoir quitté l'école et d'avoir suivi un parcours professionnel, et plus susceptibles d'avoir suivi un parcours académique, que les garçons. Elles sont plus ambitieuses et réussissent davantage que ceux-ci, quelle que soit la variable choisie ; elles visent et atteignent plus souvent l'enseignement supérieur.

Enfin, si on croise les deux variables *sexe* et *origine nationale*, on constate que les enfants de Portugais et de Maghrébins entretiennent des ambitions similaires (pour les hommes) et même supérieures (pour les femmes) à celles des enfants d'autochtones, lorsqu'on leur demande si,

collégien ou lycéen, ils souhaitent faire des études supérieures.

Le tableau 2 concerne l'insertion et les ambitions professionnelles. Les deux sont évidemment conditionnés par la trajectoire scolaire. Mais au-delà de cette relation attendue entre école et emploi, on voit **que les ambitions et résultats scolaires féminins ne sont pas convertis en une meilleure insertion professionnelle** : les taux d'emploi (activité – trajectoire) sont similaires pour les deux sexes, quelle que soit l'origine nationale des parents ; les garçons peuvent même sembler en situation plus favorable (emploi après études ; emploi sans études).

Dans ce tableau, concernant la variable « trajectoire », la réponse « emploi » signifie que l'in-

terviewé a accédé à un Contrat à Durée Indéterminée ; « après études » signifie que l'interviewé a suivi la voie académique ; « sans étude » résume les autres parcours (voie professionnelle ou formation interrompue).

La situation indiquée est déclarée au moment de l'interview ; l'âge n'est pas pris en compte. Toutefois, à nouveau, le caractère relativement jeune de la population « enfants de Maghrébins » (voir tableau A en annexe) fait ressortir leurs difficultés particulières d'insertion : fils et filles de Nord-Africains sont fréquemment « en recherche d'emploi ».

Les variables activité et trajectoire confirment la tendance des fils de Portugais à préférer l'emploi (et les filières professionnelles) aux longues

Tableau II. – Situation et aspirations professionnelles, en fonction de l'origine nationale et du sexe

Enfants de...	Hommes			Femmes		
	Autoch	Port. (pourcentages)	Maghr.	Autoch	Port. (pourcentages)	Maghr.
Activité						
Etudiant	23,4	9,8	13,0	30,9	20,4	14,0
Collégien ou lycéen	32,0	27,5	36,6	28,3	37,0	34,9
En apprentissage	5,5	11,8	12,2	3,9	5,6	1,2
En recherche d'emploi	10,9	22,5	18,7	8,6	7,4	29,1
Travaille	28,1	28,4	19,5	28,3	29,6	20,9
N	128	102*†	123*†	152	108*‡	86*†‡
Trajectoire						
Emploi après études	7,5	9,8	4,7	7,2	10,0	1,1
Emploi sans études	5,2	8,8	1,6	4,6	0,9	1,1
Sans emploi après études	11,2	22,5	9,4	19,1	20,0	25,8
Sans emploi sans études	12,7	9,8	13,4	3,3	6,4	20,2
A l'école	63,4	49,0	70,9	65,8	62,7	51,7
N	134	102†	127*	152‡	110‡	89*†‡
Contrat de travail actuel ?						
CDI	47,1	53,9	47,8	40,2	38,8	49,3
CDD	12,7	13,2	14,1	17,0	14,1	16,4
Emploi aidé	11,8	6,6	8,7	7,1	8,2	16,4
En formation	15,7	10,5	17,4	11,6	7,1	9,0
Actuellement sans emploi ni aspiration professionnelle	12,7	15,8	12,0	24,1	31,8	9,0
N	102	76	92	112	85	67†
Contrat de travail visé						
CDI ou CDD	50,0	52,4	60,3	42,9	37,7	72,7
Formation	27,6	19,0	23,5	18,6	11,3	13,6
Je ne sais pas	22,4	28,6	16,2	38,6	50,9	13,6
N	58	42	68*	70	53	44*†

* Distribution significativement différente de celle des enfants d'autochtones, à 95 %.

† Distribution significativement différente de celle des enfants d'autochtones du même sexe, à 95 %.

‡ Distribution significativement différente de celle des garçons de même origine nationale, à 95 %.

études – ce qui peut les mener au chômage. Leurs sœurs semblaient miser davantage sur les études académiques, ce qui leur réussit, puisque leur taux de chômage (« en recherche d'emploi ») est faible. Mais le résultat le plus constant est la situation particulièrement précaire des **filles de Nord-Africains** : comparées à leurs « frères » et aux filles de Portugais et d'autochtones, elles sont moins bien engagées dans la trajectoire d'insertion professionnelle (en recherche d'emploi ; sans emploi, après ou sans études).

En somme, l'avance féminine se réduit lorsqu'on quitte la sphère éducative pour celle de l'emploi, tandis que les différences entre nationalités d'origine persistent.

Enfin, une dernière série de variables permet de connaître les aspirations des jeunes, leurs objectifs lorsqu'ils seront *âgés de 30 ans*.

Dans ce tableau, nous n'avons retenu que la première réponse aux trois demandées à la ques-

tion ouverte : « qu'aimeriez-vous faire quand vous aurez trente ans ? » (aspiration à 30 ans).

Aucun écart n'est significatif entre les sexes. Le premier objectif cité est l'accès à l'emploi pour les deux tiers ou les trois quarts des interviewés, mais les enfants d'immigrés pensent plus souvent que les enfants de Français à fonder leur propre entreprise. Fonder une famille semble n'être qu'un objectif secondaire.

Presque tous les interviewés sont optimistes (à 95 %), peu doutent de réussir. De même, la très grande majorité s'estime responsable de son avenir : les trois quarts des garçons et filles considèrent que ce qui fait qu'on réussit ou non dans la vie (précisons que la question était ouverte), c'est d'abord la volonté ou la motivation (76.6 % des réponses des enfants d'autochtones, 80.1 % des enfants de Portugais, 73.6 % des enfants de Maghrébins), puis la chance, le destin, ou le manque d'argent, ou le manque de soutien (familial, amical, scolaire) (respectivement, 13.6 %,

Tableau III. – Aspirations à l'âge de trente ans, en fonction de l'origine nationale et du sexe

Enfants de...	Hommes			Femmes		
	Autoch	Port. (pourcentages)	Maghr.	Autoch	Port. (pourcentages)	Maghr.
Aspiration à 30 ans						
Famille / se marier	9,6	6,5	7,1	8,6	10,0	3,6
Emploi	76,5	60,2	60,2	79,1	63,0	74,7
Propre entreprise	7,8	24,7	18,6	4,3	12,0	13,3
Je ne sais pas	6,1	8,6	14,2	7,9	15,0	8,4
N	115	93*†	113*†	139	100*†	83*†
Confiance en réussite ?						
Oui	92,1	96,5	96,1	94,8	95,5	95,2
Non	7,9	3,5	3,9	5,2	4,5	4,8
N	101	57	77	116	67	63
Où aimerait s'installer à 30 ans ?						
Ici (même ville)	19,1	16,8	22,7	13,2	18,3	16,1
Ailleurs en France	38,2	11,9	32,8	49,0	20,2	36,8
Autre pays	10,7	40,6	22,7	9,3	28,4	23,0
Je ne sais pas	32,1	30,7	21,9	28,5	33,0	24,1
N	131	101*†	128*†	151	109*†	87*†

* Distribution significativement différente de celle des enfants d'autochtones, à 95 %.

† Distribution significativement différente de celle des enfants d'autochtones du même sexe, à 95 %.

‡ Distribution significativement différente de celle des garçons de même origine nationale, à 95 %.

10.0 %, 15.4 %), enfin le manque de qualification ou de diplôme (respectivement, 5.1 %, 5.5 %, 3.9 % des réponses).

Les divergences réapparaissent à propos de l'endroit où l'on souhaite s'installer. Le taux de jeunes indécis est élevé (d'un quart à un tiers). Enfants d'autochtones et de Maghrébins citent plus facilement la France comme lieu de résidence que les enfants de Portugais. Mais comme le note François Dubet, « le parcours même de l'immigration conduit la plupart des acteurs à désirer les deux choses à la fois et à ne pouvoir réellement choisir » (Dubet, 1989). En outre, la fréquence des vacances dans le pays d'origine des parents, l'ambition déclarée de vivre et travailler dans les deux pays à la fois afin, pour l'« élite », de mettre à profit sa « double culture » (Hily, Oriol, 1993 ; de la Barre, 1997 ; Santelli, 1999) et le sentiment souvent rapporté de ne se sentir « ni vraiment d'ici ni vraiment de là-bas » sont autant d'éléments qui compromettent l'analyse de cette aspiration sans doute confuse (Melliani, 1997). La notion de « va-et-vient » entre

la France et la région d'origine des parents a été construite pour désigner la régularité des déplacements d'immigrés portugais entre les deux pays (Hily, Poinard, 1993 ; Charbit, Hily, Poinard, 1997). Néanmoins, selon l'enquête *Mobilité géographique et insertion sociale* de 1992, les enfants de Portugais, immigrés ou nés en France, sont minoritaires (respectivement environ 20 et 15 %) à désirer s'installer définitivement dans le pays de leurs parents (Echardour, 1996). Les enfants de Nord-Africains sont également une majorité à préférer demeurer dans la société d'accueil (Lorcerie, 1985).

FILLES D'AUTOCHTONES ET FILS D'IMMIGRÉS

L'analyse de correspondances multiples permet de connaître les interactions entre les variables dépendantes (déjà présentées dans les tableaux 1, 2, 3), ainsi qu'entre ces dernières et les variables explicatives (sexe, origine nationale). Elle mesure l'écart entre les valeurs observées et des valeurs fictives dans un modèle (ou une hypo-

Tableau IV. – **Analyse de correspondances : expériences scolaires et professionnelles, aspirations et attitudes, en fonction de l'origine nationale et du sexe**

(variables : origine nationale ; sexe ; voie ; diplôme ; vise l'enseignement supérieur ; a accédé à l'enseignement supérieur ; activité ; trajectoire ; contrat de travail actuel ; aspiration à l'âge de 30 ans ; confiance en réussite ; où aimerait s'installer.

Interprétation des dimensions :			
Dimension (% inertie)			
1 (35.9)	Personnes hautement qualifiées et ayant accédé à l'emploi (-), versus personnes faiblement qualifiées et sans emploi (+).		
2 (28.4)	Personnes engagées dans de longues études (+) versus personnes qui ont interrompu leur scolarité pour rechercher (sans succès) un emploi (-).		
3 (19.4)	Personnes qui disposent d'un emploi (-) versus personnes qui en cherchent un (+).		
4 (16.4)	Personnes en projet (-) versus personnes en moindre projet (+).		
Localisation des groupes sexe* origine nationale :			
D1	D2	D3	D4
F Auto. (- 0.412)	H Port. (- 0.540)	F Port. (- 0.584)	H Port. (- 1.236)
F Port. (- 0.187)	F Maghr. (- 0.284)	H Port. (- 0.352)	F Port. (- 0.742)
H Auto (- 0.052)	H Maghr. (- 0.182)	F Auto. (- 0.140)	F Maghr. (- 0.053)
F Maghr. (0.052)	H Auto. (0.012)	H Auto. (0.045)	H Maghr. (0.018)
H Port. (0.094)	F Port. (0.327)	H Maghr. (0.270)	F Auto. (0.619)
H Maghr. (0.570)	F Auto. (0.363)	F Maghr. (0.801)	H Auto. (0.841)

thèse) d'indépendance (modèle fictif dans lequel les variables n'exerceraient pas d'influence les unes sur les autres). À chaque dimension ou axe est assigné un pourcentage d'inertie, i.e. un poids relatif dans l'explication de la distribution des caractéristiques des interviewés.

Cette méthode permet de distinguer des sous-populations dans un espace social. Un exemple fameux est celui présenté dans *La distinction* (p. 293-301) : on se souvient que Pierre Bourdieu plaçait les professions des classes supérieures (ou « classe dominante ») dans l'espace culturel des goûts et styles de vie constitué par le croisement de deux axes (ancienneté dans la bourgeoisie ; structure du capital, économique ou culturel). Ici, nous présentons les résultats sous forme de tableau et non de graphiques ; en effet, ces derniers ne permettent d'exposer que deux dimensions, alors que quatre axes nous semblent pertinents (comme nous espérons le montrer) ; par ailleurs, nos variables et catégories sont trop nombreuses pour figurer sur un seul schéma. Cette analyse de correspondance ne peut être présentée qu'à titre exploratoire, car le nombre élevé de degré de liberté ne permet pas d'appliquer les tests qui indiquent l'influence statistiquement significative des dimensions.

Puissamment explicative de la distribution des six groupes avec un fort pourcentage d'inertie, la première dimension fait état d'une polarisation entre deux populations : l'une a quitté l'école sans diplôme ou a emprunté la voie professionnelle ; l'autre est étudiante ou détient déjà un diplôme de l'enseignement supérieur, parfois travaille. La deuxième dimension semble révéler chez certains jeunes une stratégie d'entrée différée sur le marché de l'emploi par la participation à de longues études (vise l'enseignement supérieur ou est déjà étudiant) ; chez les autres, le rapport à l'emploi *immédiat* domine (a quitté l'école sans diplôme, est engagé dans la voie professionnelle, travaille ou est en recherche d'emploi). Le troisième axe distingue des personnes en difficulté d'insertion (a quitté l'école sans diplôme, est en recherche d'emploi, est en formation) et d'autres au contraire déjà insérées (emploi après ou sans études). Enfin, le quatrième axe semble opposer les personnes qui se projettent dans l'avenir (aller vivre dans un autre pays ; fonder sa propre entreprise) et celles qui se mobilisent peut-être sur un moins long terme (emploi

aidé, emploi sans études, ne réussira pas à l'âge de 30 ans).

Rapportés aux caractéristiques démographiques des interviewés, ces résultats prennent un intérêt particulier. En effet, les groupes composés à partir du sexe et de l'origine nationale ont tendance à se recouvrir, surtout dans les deux premières dimensions. Dans ces deux cas, la population la plus avantagée est celle des filles d'autochtones, en termes de réussite scolaire et de trajectoire de l'école à l'emploi. Puis viennent les filles de Portugais et les fils d'autochtones. Ainsi, en ce qui concerne la première dimension, la polarisation extrême oppose les filles d'autochtones aux fils d'immigrés (surtout de Maghrébins) ; en ce qui concerne la deuxième dimension, qui révèle deux rapports contrastés à l'emploi et à la scolarité, on observe une polarisation entre les filles d'autochtones et les fils de Portugais ; les filles de Maghrébins sont ici encore en position défavorable – de même que relativement au troisième axe.

Les troisième et quatrième dimensions, justement, manifestent l'influence importante de l'origine nationale. L'axe 3, qui semble indépendant de l'expérience scolaire, oppose les enfants de Portugais en situation favorable relativement à l'emploi et les enfants de Maghrébins en situation défavorable ; on retrouve ici les résultats présentés plus haut. L'axe 4, plutôt indépendant des trajectoires scolaire et professionnelle, distingue surtout les enfants d'autochtones et ceux de Portugais ; on peut tenter de rendre compte de cette opposition par la probable adhésion de ces derniers au *projet* migratoire de leurs parents : accéder à l'autonomie artisanale ou entrepreneuriale en s'appuyant sur des réseaux « ethniques » dont on sait qu'ils sont transnationaux (Hily, Oriol, 1993 ; Tribalat, 1995a ; de la Barre, 1997).

PROJET MIGRATOIRE FAMILIAL ET HÉRITAGE CULTUREL

Enfin, la régression logistique permet d'évaluer les influences du sexe et de l'origine nationale sur les ambitions et réussites scolaires et professionnelles. Pour cela, nous avons construit deux indicateurs : le premier de succès scolaire, le second de précarité professionnelle. Les deux sont évidemment liés à l'âge. Les caractères ou possibilités des variables doivent être binaires (oui / non ;

homme / femme ; enfants de Français / enfants d'immigrés, etc.). Ainsi, dans les tableaux 5 et 6, les caractères indiqués (ex : enfants d'autochtones, âgés de 16 à 18 ans, etc.) sont ceux à propos desquels on évalue la probabilité d'un effet propre et spécifique sur la réussite scolaire et la précarité professionnelle, en distinguant leur effet de celui de *tous les autres caractères*, dits références (ex : non-enfants d'autochtones, c'est-à-dire enfants de Portugais ou enfants de Maghrébins ; âges de 19 à 26 ans, etc.). Par exemple, dans le tableau 5 (modèle 3 parcimonieux), nous évaluons la probabilité d'un effet positif du fait d'être enfant de Français sur la réussite scolaire, par rapport aux enfants d'immigrés.

Trois modèles, représentant trois étapes, sont proposés pour chaque tableau :

- le modèle basique ne recourt qu'aux principales variables explicatives (sexe, origine nationale) ;
- le modèle élargi ajoute plusieurs variables dont nous soupçonnons qu'elles peuvent influen-

cer la variable dépendante ; ces influences s'ajoutent les unes aux autres, sont en interaction ;

- le modèle parcimonieux a pour objectif de sélectionner les hypothèses explicatives les plus « économiques », après l'élimination des variables les moins influentes du modèle élargi.

Le tableau 5 oppose *niveau scolaire supérieur* et *niveau scolaire inférieur*. La variable dépendante « niveau scolaire supérieur » se définit par la voie académique, l'accès au lycée d'enseignement général ou technique, au baccalauréat, et, peut-être, à l'enseignement supérieur. Par opposition, l'indicateur « niveau scolaire inférieur » se définit par la voie professionnelle, le CAP-BEP, ou l'absence de diplôme. La variable explicative « âge » est contrôlée : elle est utilisée comme facteur prédictif dans le modèle de régression.

Dans un premier temps, le sexe exerce une forte influence : les filles sont plus susceptibles d'atteindre de hauts diplômes (quel que soit le modèle, les coefficients sont hautement significatifs, avec une incertitude de seulement 1 %). Les effets de la nationalité d'origine sont moins mar-

Tableau V. – Niveau scolaire supérieur *versus* niveau scolaire inférieur

	1. modèle basique	2. modèle élargi	3. modèle parcimonieux
<i>coefficients des paramètres</i>			
Variables démographiques			
Enfants d'autochtones			-0,767***
Enfants de Portugais	0,551*	0,839**	
Enfants de Maghrébins	- 0,095	0,595	
Femmes	1,029***	0,882***	0,955***
Âgés de 16 à 18 ans	- 3,223***	- 3,219***	- 3,264***
Âgés de 19 à 21 ans	- 1,350***	- 1,260***	- 1,402***
Variables culturelles et familiales :			
Ne parle pas français à la maison †		-0,356	- 0,514**
Diplôme supérieur des parents †	1,005***	0,939***	1,072***
Amis de même origine nationale †		0,867***	0,807***
Se déclare musulman		- 0,794	- 0,863***
Cons (baseline)	0,591***	- 0,541	0,935***
Cox and Snell R-2 :	0,324	0,346	0,337
N :	707	653	686

* significatif avec une incertitude de 10 % ; ** significatif avec une incertitude de 5 % ;

*** significatif avec une incertitude de 1 %

† les données manquantes sont assimilées à la valeur zéro (non)

qués : ils ne sont pas significatifs pour les enfants de Maghrébins ; les enfants de Portugais sont favorisés et les enfants d'autochtones plus certainement défavorisés.

Dans un deuxième temps, on « neutralise » les variables suivantes : sexe, âge, origine socio-professionnelle familiale, langue parlée à la maison, origine nationale des trois meilleurs amis et appartenance à l'islam. Ne pas parler français à la maison ou déclarer adhérer à l'islam sont des caractéristiques liées négativement à la réussite scolaire, à la différence du fait d'avoir des amis de la même origine nationale ; et cela, indépendamment de l'origine nationale en tant que variable explicative.

L'origine socio-professionnelle familiale exerce une influence importante, mais seulement dans le sens où les hautes qualifications des parents favorisent celles des enfants. La position professionnelle elle-même en termes de classe sociale ne semble pas exercer d'effet positif supplémentaire sur la réussite. Aucune autre variable familiale n'exerce d'effet significatif, qu'il s'agisse du nombre de frères et sœurs, de la fréquentation des parents ou de la cohabitation avec eux, du sentiment d'identité nationale, de l'expérience vécue déclarée de la discrimination, du libéralisme comme attitude morale.

Ajoutons enfin une corrélation significative entre le choix de l'emploi comme objectif prioritaire à l'âge de trente ans et un niveau scolaire supérieur (dans le modèle élargi : 0.789** ; dans le modèle parcimonieux : 0.666***). La causalité est sans doute circulaire : l'objectif de l'emploi motive-t-il de longues études ou celles-ci concentrent-elles les espoirs de l'interviewé vers l'emploi ? Nous ne pouvons que prendre acte de l'association positive des deux variables, sans pouvoir préjuger de l'antériorité de l'une sur l'autre.

Le tableau 6 oppose *précarité professionnelle* et *trajectoire professionnelle positive ou accès au marché de l'emploi différé par les études*. La variable dépendante « précarité professionnelle » comporte les possibilités « en recherche d'emploi » (variable : activité), « sans emploi et études » et « sans emploi après études » (variable trajectoire). Le modèle lui oppose l'insertion professionnelle ou le suivi de longues études. L'âge a été contrôlé comme facteur prédictif. La profession du père (à défaut celle de la mère) a été choisie pour caractériser l'origine socio-professionnelle

des interviewés. Ceux-ci pouvaient faire état de discriminations racistes vécues dans les circonstances les plus diverses (école, rue, etc.).

Dans ce tableau, l'influence de l'âge (variables démographiques) est évaluée par rapport à l'âge moyen de 20 ans. Ainsi, le coefficient (qui est ici toujours positif : + 0.349, + 0.240, + 0.152) signifie que la liaison entre la variable « âge » et la variable dépendante « précarité professionnelle » est positive : les interviewés ont d'autant plus de chances d'être en situation professionnelle précaire qu'ils sont âgés.

Le sexe ne semble pas jouer un grand rôle dans la précarité professionnelle : les filles ne sont ni avantagées ni désavantagées par rapport aux garçons dans l'accès à l'emploi. Les variables liées à l'origine nationale n'ont pas non plus d'influence significative, qu'il s'agisse de la nationalité des parents elle-même, ou de la langue parlée à la maison, de l'appartenance à l'islam, du sentiment d'identité nationale. Toutefois une catégorie est sévèrement défavorisée : indépendamment des autres facteurs, le fait d'être **filles de Maghrébins** est fortement liée à une probable précarité professionnelle.

Ici encore, la haute qualification des parents favorise l'insertion professionnelle des enfants, et non leur position professionnelle elle-même. Les autres variables liées à la famille (citées ci-dessus) ne sont pas significativement associées à la précarité professionnelle, à l'exception de la déclaration de discrimination subie. Mais là encore, la causalité est probablement circulaire : la précarité favorise-t-elle le sentiment de discrimination ou est-ce l'inverse ?

Les femmes (par rapport aux hommes) et les enfants de Portugais (par rapport aux enfants d'autochtones) ne bénéficient pas significativement des longues études. Par contre, les **filles de Maghrébins** tirent grandement avantage de leur participation à la scolarité académique pour voir diminuer les risques de précarité professionnelle. Ce résultat est d'autant plus remarquable qu'elles en sont les premières victimes, malgré leurs importantes ambitions, comme nous l'avons vu tout au long de ces analyses. Elles adhèrent pleinement à la logique mise en évidence par Jean-Paul Caillé, qui note que les enfants de Maghrébins quittent plus rarement le système éducatif sans qualification que les enfants de Français et de Portugais : « Tout se passe comme si l'anti-

Tableau VI. – Précarité professionnelle versus trajectoire professionnelle positive ou accès au marché de l'emploi différé par les études

	1. modèle basique	2. modèle élargi	3. modèle parcimonieux
<i>Coefficients des paramètres</i>			
Variabes démographiques :			
Enfants de Portugais	0,135	- 0,144	
Enfants de Maghrébins	0,648*	0,643	
Femme	- 0,112	- 0,124	
Âge	0,349***	0,240***	0,152***
Fille de Portugais	0,152	0,209	
Fille de Maghrébins	1,476***	2,127***	1,646***
Variabes culturelles et familiales :			
Profession du père †	0,253	0,218	
Diplôme supérieur du père †	- 1,095***	- 1,348***	- 0,956***
Discrimination déclarée ? †		0,439*	0,583**
Trajectoire scolaire :			
Voie académique * enfant de Maghrébins	- 1,795***	- 1,351***	- 1,098***
Cons (baseline)	- 0,904***	- 0,295	0,061
N :	671	621	665
Cox and Snell R-2 :	0,217	0,325	0,315

* significatif avec une incertitude de 10 % ; ** significatif avec une incertitude de 5 % ;

*** significatif avec une incertitude de 1 %.

† les valeurs manquantes sont assimilées à la valeur zéro (non).

cupation des difficultés qu'ils craignaient, à juste titre, de rencontrer au moment de leur insertion professionnelle les conduisaient à poursuivre leurs études afin d'accéder au marché du travail avec le plus d'atouts possibles. » (Caillé, 1999)

CONCLUSION

À partir d'un échantillon de 723 jeunes de 16 à 25 ans soumis à une analyse statistique élaborée, il apparaît que la trajectoire scolaire et professionnelle est parcourue différemment par les garçons et les filles, les enfants d'immigrés et les enfants d'autochtones. Considérées comme formant un système et observées dans le temps, les ambitions et réussites scolaires et professionnelles des jeunes confirment des constats antérieurs : la priorité accordée à l'emploi chez les fils de Portugais, les difficultés de qualification et d'accès à l'emploi des enfants de Maghrébins

(tout particulièrement des filles), les fortes ambitions scolaires féminines en général, l'aspiration de tous à un emploi stable comme priorité dans leurs plans de vie, le recours aux études longues pour différer l'entrée sur le marché de l'emploi, l'absence de handicap dû à la seule origine étrangère dans la progression scolaire, le poids déterminant du niveau socio-culturel (plutôt que socio-professionnel) des parents, la difficile valorisation de la qualification sur le marché de l'emploi.

Ces résultats constituent de nouveaux arguments en faveur des thèses sur la fidélité de l'école républicaine à sa mission d'intégration des populations d'origine étrangère et la mobilisation des jeunes (et probablement de leurs familles) autour de l'insertion professionnelle grâce à une scolarisation poussée (Schnapper, 1991). Ils se vérifient *désormais* pour les fils de Portugais et les filles de Maghrébins, mais avec certaines déconvenues dans le cas de ces dernières : la mise en garde de Michèle Tribalat se justifie, qui

invite à « abandonner l'idée d'une génération de jeunes femmes nées en France à l'avant garde du progrès vers la modernité et réussissant mieux » (1995b). Finalement, par rapport à leurs frères, celles qu'on appelle les « Beurettes » semblent seulement *différer* les désillusions qui guettent les enfants d'immigrés nord-africains au moment de la recherche d'emploi. Plus généralement, les résultats d'enquêtes s'accumulent actuellement, qui montrent que les *stratégies* individuelles d'insertion professionnelle sont inefficaces, dès lors

que le contexte historique (la conjoncture économique, les tensions sur le marché de l'emploi, les rapports salariaux dans les entreprises...) ne se prête pas à l'intégration des nouvelles générations, malgré l'élévation des qualifications.

Paul Stuart Lambert

Cardiff School of Social Sciences

Emmanuel Peignard

Université de Bourgogne, Sciences de l'éducation

Cet article s'appuie sur quelques résultats de l'enquête EFFNATIS (*effectiveness of national integration policies towards second generation migrants*, appel d'offres de la Direction générale XII de la Commission européenne) menée de janvier 1998 à décembre 2000 par l'*europäisches forum für migrationsstudien* de Bamberg, le *Centre for Applied Statistics* de l'Université de Lancaster et l'*Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales* de Paris. Bien que seuls responsables de cet article, il va de soi que nous avons bénéficié de l'ensemble du travail réalisé par l'équipe française constituée par Dominique Schnapper (directrice de recherche), Pascale Krief et Emmanuel Peignard (chercheurs).

ANNEXE

Les tableaux suivants donnent une vue d'ensemble de notre échantillon.

Tableau A. – Ages des interviewés selon le sexe et l'origine des parents

Garçons	Tranches d'âges			
<i>Origine des parents</i>	16-19 ans	20-22 ans	23-25 ans	Total
Française	55	45	36	136
Portugaise	44	24	35	103
Maghrébine	71	35	24	130

Filles	Tranches d'âges			
<i>Origine des parents</i>	16-19 ans	20-22 ans	23-25 ans	Total
Française	61	45	47	153
Portugaise	56	28	26	110
Maghrébine	39	31	20	90

Notre population est surtout composée des individus les plus étudiés sociologiquement et les plus « visibles » médiatiquement : les jeunes gens issus de l'immigration, principalement d'origine nord-africaine, ceux dont traitent finalement

Dubet, Jazouli et Lapeyronnie dans leur analyse pourtant plus large des nouvelles relations entre *L'Etat et les jeunes* (1985). Les interviewés sont majoritairement, dans notre échantillon comme dans la population globale, d'origine populaire.

Tableau B. – Classes professionnelles des pères des personnes interrogées selon leur pays de naissance

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Profession inconnue	Total
Français	24,9 (72)	22,8 (66)	38,8 (112)	13,5 (39)	289
Portugais	10,3 (22)	13,1 (28)	71,4 (152)	5,2 (11)	213
Maghrébins	4,1 (9)	12,7 (28)	69,7 (154)	13,6 (30)	221
	14,2 (103)	16,9 (122)	57,8 (418)	11,1 (80)	723

Pourcentages (et effectifs)

Classe 1 : agriculteurs exploitants, artisans, commerçants, chefs d'entreprise ; cadres supérieurs, professions libérales et intellectuelles.

Classe 2 : professions intermédiaires.

Classe 3 : employés, ouvriers

D'après l'enquête sur l'emploi 1999 de l'INSEE, on dénombre environ 80 % de classe 3 chez les Portugais et 75 % chez les Maghrébins. Notre échantillon a donc globalement tendance à sur-représenter les classes 1 et 2 dans les trois popu-

lations. Néanmoins, il n'avait pas pour ambition d'être représentatif, notre objectif n'étant pas de fournir un portrait de la jeunesse, mais de cerner des régularités dans les parcours scolaires et trajectoires d'insertion dans la vie active.

BIBLIOGRAPHIE

- AGGOUN A. (2001). – Le projet de vie de l'adolescente d'origine maghrébine en situation de réussite scolaire. **Migrations Société**, vol. 13, n° 73, janvier-février.
- BACHMANN C. (1998). – Entre intégration et désintégration : les jeunes d'origine étrangère. In B. Charlot, D. Glasman (ed.), **Les jeunes, l'insertion et l'emploi**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BATTEGAY A. (2001). – Les cultures incertaines des jeunes issus de l'immigration maghrébine. **Hommes & Migrations**, n° 1231, mai-juin.
- BOUATTA C. (1998). – « Ma fille est un homme, ma fille est comme un homme ». In C. Lacoste-Dujardin, M. Virolle (ed.), **Femmes et hommes au Maghreb et en immigration. La frontière des genres en question**. Paris : Publisud.
- BOUMAZA N. (1994). – Des pratiques au projet interculturel, les mouvements sociaux des jeunes d'origine maghrébine en banlieue. In M. Fourier, G. Vermes (ed.), **Ethnicisation des rapports sociaux**. Paris : L'Harmattan.
- BOULOT S., BOIZON-FRADET D. (1988). – **Les immigrés et l'école : une course d'obstacles**. Paris : L'Harmattan-CIEMI.
- BOULOT S., BOIZON-FRADET D. (1997). – La scolarisation des jeunes issus de l'immigration. In J.-P. Terrail (ed), **La scolarisation de la France**. Paris : La Dispute.
- CAILLE J.-P. (1999). – Qui sort sans qualification du système éducatif ? **Note d'information**, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, n° 99, 30 août.
- CHARBIT Y., HILY M.-A., POINARD M. (1997). – **Le va-et-vient identitaire. Migrants portugais et village d'origine**. Paris : Institut National d'Etudes Démographiques, Presses Universitaires de France.
- DAVAULT C. (1994). – Les enfants d'immigrés et l'école : investissement scolaire et code de l'honneur. In C. Baudelot, G. Mauger, **Jeunesses populaires. Les générations de la crise**. Paris : L'Harmattan.
- DE LA BARRE J. (1997). – **Jeunes d'origine portugaise en association. On est européen sans le savoir**. Paris : L'Harmattan.
- DUBET F., JAZOULI A., LAPEYRONNIE D. (1985). – **L'Etat et les jeunes**. Paris : Les éditions ouvrières.
- DUBET F. (1989). – **Immigrations : qu'en savons-nous ?** Paris : La Documentation française
- ECHARDOUR A. (1996). – Les jeunes d'origine portugaise. Immigrés ou enfants d'immigrés. **INSEE Première**, n° 427, février.
- GUENIF SOUILAMAS N. (2000). – **Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains**. Paris : Grasset / Le Monde.
- HASSINI M. (1997). – **L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins**. Paris : L'Harmattan.
- HAUT CONSEIL A L'INTÉGRATION (1998). – **Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité. Rapport au Premier ministre**. Paris : La Documentation française.
- HILY M.-A., ORIOL M. (1993). – Deuxième génération portugaise : la gestion des ressources identitaires. **Revue Européenne des Migrations Internationales**, vol. 9, n° 3.
- HILY M.-A., POINARD M. (1993). – Les Portugais : parcours migratoires et diaspora. In J. Barou, H. K. Le, **L'immigration entre loi et vie quotidienne**. Paris : L'Harmattan.
- JAZOULI A. (1984). – Jeunes maghrébins en France. Les enfants de la crise. **Études**, mai (360/5).
- LACOSTE-DUJARDIN C. (1992). – **Yasmina et les autres de Nanterre et d'ailleurs. Filles de parents maghrébins en France**. Paris : La Découverte.
- LAPEYRONNIE D. (1987). – Assimilation, mobilisation et action collective chez les jeunes de la seconde génération de l'immigration maghrébine. **Revue Française de Sociologie**, XXVIII, p. 287-318
- LORCERIE F. (1985). – La nouvelle génération des Algériens nés en France deviendra-t-elle une minorité culturelle de la nation française ? In J. Costa-Lascoux, E. Temime (coord.), **Les Algériens en France. Genèse et devenir d'une migration**. Paris : Publisud.
- MARPSA M., LAURENT R. (1997). – Le chômage des jeunes est-il aggravé par l'appartenance à un quartier en difficulté ? In collectif, **En marge de la ville, au cœur de la société : ces quartiers dont on parle**. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- MELLIANI F. (1997). – Immigrés ici, immigrés là-bas. Chronique d'une stigmatisation. **Peuples méditerranéens**, n° 79, avril-juin.
- PARANT A. (1997). – Les débuts dans la vie active des jeunes immigrés et des jeunes d'origine étrangère. In F. Aubert, M. Tripier, F. Vourc'h, **Jeunes issus de l'immigration : de l'école à l'emploi**, Paris : L'Harmattan
- PAYET J.-P., VAN ZANTEN A. (1996). – Ecole et immigration : présentation. **Revue Française de Pédagogie**, n° 117, octobre-novembre-décembre.
- PAYET J.-P. (1996). – La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. **Revue Française de Pédagogie**, n° 117, octobre-novembre-décembre.
- ROULLEAU-BERGER L. (1998). – De la production de compétences chez les jeunes d'origine maghrébine en situation précaire. **Ville-Ecole-Intégration**, n° 113, juin.
- ROUX C. (1991). – Même école, même ambition. **Revue Européenne des Migrations Internationales**, vol. 7, n° 1.
- SANTELLI E. (1999). – Les enfants d'immigrés algériens et leur pays d'origine. **Revue Européenne des Migrations Internationales**, vol. 15, n° 2.
- SCHNAPPER D. (1991). – **La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990**. Paris : Gallimard.
- SILBERMAN R., FOURNIER I. (1999). – Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination sélective. **Formation Emploi**, n° 65.

- TAÏEB E. (1998). – **Immigrés : l'effet génération. Rejet. Assimilation. Intégration d'hier à aujourd'hui.** Paris : Les Editions de l'Atelier.
- THAVE S. (2000). – L'emploi des immigrés en 1999. **INSEE Première**, n° 717, mai.
- TRIBALAT M. (1995a). – **Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants.** Paris : La Découverte.
- TRIBALAT M. (1995b). – Les immigrés et leurs enfants. **Populations & Sociétés**, n° 300, avril.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (2000). – La scolarité des enfants d'immigrés. In A. Van Zanten (ed), **L'école : l'état des savoirs.** Paris : La Découverte.
- VALLET L.-A. (1996). – L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises. **Revue Française de Pédagogie**, n° 117, octobre-novembre-décembre.
- VALLET L.-A. (1997). – Carrières scolaires des élèves étrangers ou issus de l'immigration dans le collège français des années 1990. **Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines**, n° 9, juin (Presses Universitaires de Caen).
- VAN ZANTEN A. (1997b). – Schooling immigrants in France in the 1990s. Success or failure of the republican model of integration ? **Anthropology & Education Quarterly**, 28 (3).
- ZEROULOU Z. (1988). – La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue Française de Sociologie**, XXIX.
- ZEROULOU Z. (1997). – Insertion sociale et professionnelle des jeunes diplômés issus de familles immigrées. In F. Aubert, M. Tripier, F. Vourc'h, **Jeunes issus de l'immigration : de l'école à l'emploi.** Paris : L'Harmattan.
- ZEHRAOUI A., CHAÏB S., AQUATIAS S., LAZIZI S. (1999). – **Familles d'origine algérienne en France. Étude sociologique des processus d'intégration.** Paris : L'Harmattan.

L'éducation physique dans plusieurs mondes. Contribution à une histoire des disciplines scolaires

François Baluteau

Ce texte propose une lecture constructiviste de l'histoire de l'éducation physique en mettant en évidence les logiques d'action qui ont participé à la légitimité et à l'épreuve de ses mises en forme. En s'appuyant sur les travaux des historiens de la discipline, il s'attache à montrer que la recomposition de l'EP résulte d'un travail inlassable de reconnections. Ainsi l'image du réseau permet d'articuler des réalités hétérogènes qui supportent l'EP : forces politiques, connaissances scientifiques, problèmes scolaires, intérêts économiques, pratiques sociales... Cette approche, esquissée ici, tente ainsi de sortir des oppositions classiques entre externalisme et internalisme, entre micro et macro-sociologie, continuité et rupture qui dichotomisent artificiellement la réalité sociale.

Mots-clés : changement social, constructivisme, éducation physique, histoire scolaire.

Plusieurs approches existent pour étudier le changement social. Certaines privilégient les rapports de force (groupes sociaux, intérêts, conflits...) (1), d'autres les comportements individuels (stratégies, coût, effets d'agrégation...) (2) ou encore l'environnement (économie, démographie, sciences...) (3). Mais faut-il tenir séparées ces solutions explicatives ? Une autre voie d'intelligibilité plus constructiviste a été moins empruntée et ouvre des possibilités d'irréduction (4). Ce texte entend la suivre et montrer que l'on peut non seulement décrire mais comprendre l'histoire de l'EP (Education Physique), si l'on étudie le travail d'interprétation et d'objectivation des acteurs. Il s'attache à saisir ainsi le change-

ment de l'EP en retrouvant les formes de justice auxquelles les humains ont (eu) recours pour concevoir l'EP. Aussi le propos s'appuie sur un cadre théorique centré sur le travail de justification et plus largement sur le constructivisme : L. Boltanski et L. Thévenot (1987, 1991...), P. Corcuff (1995), J.-L. Derouet (1992), B. Latour (1984, 1989, 1991...) ... L'hypothèse serait, en somme, que l'on peut concevoir une histoire de l'EP en rapportant ses discours et ses dispositifs aux différentes conceptions du bien commun (civique, industriel, marchand...) tout en considérant le social comme un réseau étendu de forces politiques, d'humains, de transformations économiques, de courants scientifiques...

Cet article propose, notamment, d'articuler l'histoire de l'EP à l'histoire de l'école. Cette position semble peu originale et a été bien développée notamment par Pierre Arnaud (1983, 1989...). Cependant quand l'histoire scolaire est traitée en même temps que l'histoire de l'EP, deux problèmes peuvent apparaître : soit on est face à une juxtaposition d'éléments qui ne rend pas intelligibles leurs liens, soit l'école est interprétée comme exerçant un effet négatif (dénaturation des activités physiques, infériorisation de l'EP...). Notre posture est différente et se veut « compréhensive » au sens sociologique. Il s'agit de donner à comprendre l'histoire d'une discipline, de montrer que le changement de culture scolaire explique aussi le changement de l'EP. Ce qui n'exclut pas des déterminants spécifiques à l'EP. Mais les modes d'interprétation de la culture scolaire sont aussi ceux en partie à l'œuvre pour penser l'EP et, par conséquent, on comprend d'autant mieux l'EP qu'elle est rapportée au contexte scolaire. Il ne suffit pas, en d'autres termes, de faire le tour du contexte « sportif » (politique, infrastructure, cultures du corps...) pour comprendre l'EP.

Enfin, cette réflexion s'inscrit dans un temps relativement court et stable. Elle commence avec la Troisième République et se poursuit jusqu'à nos jours. Ce choix s'explique pour discuter de la continuité et de la discontinuité des modes d'interprétation à l'œuvre dans un contexte républicain. Il repose sur l'hypothèse que l'histoire scolaire présente la figure non pas simplement d'une substitution de formes, mais aussi d'une certaine articulation (5). L'histoire de l'EP ne se lirait pas uniquement comme une succession de formes dont les composantes n'auraient plus de vigueur aujourd'hui.

Pour réunir le matériau empirique nécessaire à cette entreprise, plusieurs sources ont été utilisées. Il est redevable principalement aux historiens de l'EP dont quelques-uns apparaissent dans la bibliographie, il est aussi constitué de textes officiels et de différents ouvrages (sociologiques, pédagogiques...) sur les activités physiques. Toutes ces références ont fait l'objet d'une analyse afin de mettre en évidence les formes de justice à l'œuvre pour penser l'EP. Les réalités (intellectuelles et matérielles) de l'EP ont été ainsi rangées selon leur rapport à un registre du juste, sans oublier d'évoquer les réseaux sociaux qui les supportent.

LA RENCONTRE D'UNE LOGIQUE CIVIQUE ET D'UNE LOGIQUE DE PERFORMANCE

Une des fondations, première et durable de notre école, fait le lien entre la culture scolaire et la logique civique. Les contenus scolaires sont justes s'ils peuvent être rapportés au plus haut degré de généralité. C'est ainsi que s'est bâtie une culture scolaire nationale, dans laquelle la mise en forme de l'EP est aussi intelligible. On sait que la république nécessite l'instruction de tous. Elle suppose la diffusion du savoir dans le peuple pour qu'il soit éclairé. La république est ainsi inséparable du partage de l'instruction. De fait, les républicains militent assez tôt, et de façon récurrente, en faveur d'une école pour tous (Condorcet, Ferry...). La culture scolaire se présente dans l'esprit républicain comme un bien culturel commun. Par ailleurs, une deuxième idée issue encore de la justice civique consiste à réunir tous les membres de la nation dans une même culture afin de lier chaque Français à sa nation. L'école serait alors un instrument d'unification idéologique afin d'assurer la cohésion sociale et de consolider la république. La culture scolaire a pour mission d'introduire les jeunes dans une culture nationale, en leur présentant les grandes références et les « grands personnages » de notre histoire (savante, militaire, littéraire, politique...), en les initiant aussi à des principes (laïcité, solidarité...). Cela est évidemment primordial dans une France, divisée et fragilisée, des premiers temps de la Troisième République (affaire Dreyfus, laïcisation des affaires publiques...), mais l'idée conserve depuis une reconnaissance quel que soit le contexte républicain. Enfin, la culture scolaire est tendue vers l'universel, comme manifestation du plus haut niveau de généralité. C'est une caractéristique française qui s'origine loin en arrière avec les Jésuites (Durkheim, 1969). Dans le contexte républicain, c'est accéder par exemple à des savoirs plutôt dépourvus d'incertitude, que l'on ne peut contester par la raison, en tant que savoirs positifs notamment. C'est ainsi que les républicains ont en partie soutenu les sciences (École centrale de la Révolution, école de Jules Ferry...), sous l'influence aussi du positivisme et du mouvement industriel. Cette construction se présente comme une chaîne de connexions durable associant universalité, nation, école, sciences, culture scolaire et progrès (Latour, 1991).

C'est aussi une construction impliquant l'éducation physique. Prenons deux gymnastiques concu-

rentes et assez contrastées. La méthode naturelle, tout d'abord, proposée par Hébert et influente dans la première moitié du 20^e, convoque des êtres rapportés à ces entités générales, même si elle s'y inscrit de façon originale. Cette gymnastique a des caractéristiques qui la distinguent des concurrentes, comme le rejet du positivisme, de la sophistication technique au profit des « *vérités naturelles* », des gestes « simples et fondamentaux » (Vigarello, 1978). Mais il reste que cette proposition trouve sa légitimité dans sa capacité à monter en généralité. Cette gymnastique recompose les références, les qualités et les exercices qui doivent assurer le développement de la « *race* ». La référence au « *sauvage* », la centration sur des qualités physiques (« *souplesse* », « *puissance* », « *force* »...) et morales (« *courage* », « *volonté* », « *effort* »...) et les dispositifs inventés, inspirés des exercices naturels du « *primitif* » ou du « *paysan* » (franchissement d'obstacles, manipulation d'engins...), forment une construction cohérente en continuité avec un sens commun sur le rôle social de l'exercice physique. Cet univers se présente pour les hébertistes comme un passage obligé pour redresser la nation et réussit à trouver des alliés de plus en plus nombreux dans une société gagnée en partie par un « mouvement naturel » dont les catégories d'entendement conduisent à dénoncer la vie citadine et la mécanisation du travail.

Le cas de la gymnastique de Demeny, jouissant d'une situation institutionnelle favorable à l'entrée du 20^e siècle, n'est pas moins explicite. À la différence du précédent, la science et notamment la mécanique, mais aussi les mathématiques, sont une ressource savante essentielle que Demeny met en pratique en collaborant aux travaux de Jules Etienne Marey (médecin et physiologiste), et d'où sera inventée la « *biomécanique* » (Pociello, 1981b). Cette gymnastique s'appuie sur le monde universitaire et scientifique, positiviste, et prône un mouvement « *souple* », « *arrondi* », « *continu* », « *ample* » et « *beau* » dont témoigne « *la machine animale* » (chat, oiseau...). Mais l'intérêt collectif de l'utilisation de ces exercices n'est pas loin : « *dans une société fortement organisée, chaque unité, tout en satisfaisant à ses besoins et en recherchant son bien-être, doit travailler aussi pour la collectivité. Ceci sous-entend une activité partielle donnant à l'ensemble une plus-value d'énergie, afin de résister aux causes de désorganisation et de destruction, une convergence des efforts vers le bien collectif, en un mot. La grandeur d'un peuple coïncide tou-*

jours avec le maximum d'efforts convergeant vers un idéal de force et de beauté ». G. Demeny attache ainsi des exercices physiques, des qualités physiques, une société énergique et organisée, conçue d'ailleurs comme un organisme vivant. À quoi s'ajoute aussi une éducation morale centrée sur la « *volonté* » et la « *générosité* »... (Collinet, 2000). Force, beauté, sciences, bien commun et qualités morales sont ainsi associés dans une « *gymnastique rationnelle* ».

On pourrait ainsi présenter toutes les gymnastiques concurrentes à domestiquer les corps et les esprits – ce que ne permet pas les contraintes de l'article. Toutes ont leurs spécificités, mais elles clôturent nettement le monde pertinent au registre civique. Toutes proposent selon des termes adéquats une chaîne de connexions entre la nation, l'école, la race, la gymnastique, la santé et la morale. Que ce soit Amoros, Demeny, Hébert, Tissé..., les gymnastiques concurrentes pour leur inscription dans l'école se rapportent essentiellement à l'intérêt général. Ce qui n'exclut pas en revanche des différences internes sur la façon de considérer dans chacune d'elles la « *race* », le « *patriote* » ou le « *travailleur* »..., les qualités à développer (« *discipline* », « *goût de l'effort* », « *énergie* », « *puissance* » ou « *souplesse* »...) et le recours plus ou moins aux sciences (« *anatomie* », « *physiologie* » ou « *sociologie* »...). Et ces différences expliquent pour beaucoup la place qu'elles occupent dans l'école. Mais les débats se placent de toute façon dans la justice civique car le jeune et l'élève sont rapportés nettement à la nation : les « *gymnastes sont les athlètes de la République* » résume en une formule forte Pierre Arnaud (1998b).

Ceci explique l'effort particulier des républicains en faveur de l'EP qu'ils rendront obligatoire (1880) dans tous les établissements scolaires dès qu'ils seront au pouvoir. Les termes du rapport du sénateur M. Barthélémy Saint-Hilaire, chargé d'examiner le projet de loi déposé par le sénateur Georges visant à rendre obligatoire la gymnastique, sont suggestifs : « *Chacun de nous peut savoir, par son expérience personnelle, de quelle importance est la santé, non pas seulement pour le bonheur, qui n'est, après tout, qu'une chose relative et secondaire dans la vie, mais pour l'accomplissement du devoir sous toutes ses formes, et pour toutes les applications de notre activité libre comme hommes et comme citoyens. La science et la physiologie, d'accord avec l'observation individuelle, nous attestent que le meilleur moyen d'assurer la santé*

est la culture du corps régulière, énergique et assidue ». Cet extrait suffit à montrer que la justification de la loi s'appuie sur des catégories générales. « Citoyen », « santé », « devoir », « science », « physiologie » et « culture du corps » sont liés dans la gymnastique, reléguant dans un même mouvement le « bonheur » à « une chose secondaire ». (Andrieu, 1998). Cette articulation constitue la trame fondamentale sur laquelle s'organise l'EP sous la Troisième République.

L'enseignement secondaire ne s'écarte pas vraiment de ce modèle, mais sa fonction est un peu particulière : elle consiste à dégager une élite sociale qui se caractérise par des qualités intellectuelles et morales (Goblot, 1925). Les disciplines scolaires ont pour rôle de faire des citoyens destinés aux positions « élevées ». Éducation intellectuelle et morale veut dire humanisme et intellectualisme. Ce qui revient à présenter, à une fraction réduite d'une génération, les savoirs considérés comme les plus achevés, sans détour par le concret. La bonne méthode consiste à aménager cette rencontre entre une œuvre et un esprit par imprégnation pour déposer des dispositions durables. Dans cette optique, l'EP a un rôle particulier à jouer : permettre cette éducation intellectuelle et morale. Ainsi l'activité physique se justifie en partie pour résister aux efforts intellectuels, au « surmenage », problème scolaire concentrant l'attention pendant toute la Troisième République sous l'effet des hygiénistes (Arnaud, 1983). Et si les gymnastiques ont plus de grandeur que le sport (compétitif et codé) pour fonder une EP, c'est, d'une part, parce que le sport peut être apparenté à la bourgeoisie et à l'aristocratie, à un groupe social plus ou moins tourné vers le loisir et des qualités spécifiques (Ecole des Roches en France, par exemple, où le sport vise à former des gentlemen, à l'image des *Public Schools* où le savoir compte moins qu'une socialisation élitaire), d'autre part, parce qu'il est critiqué sur le plan hygiénique dans le corps médical (« surmenage », « affaiblissement de la race »...) (6) et sur le plan éducatif (« ce n'est qu'un jeu », qui génère de surcroît « la vanité »...). Malgré les efforts des tenants du sport et en particulier du baron Pierre de Coubertin pour justifier le sport dans l'école au nom du bien commun, il ne bénéficie pas d'un rapprochement positif et massif à la justice civique. La connexion du sport et de l'intérêt général ne se fait pas, condamnant temporairement le sport à la porte de l'école.

Cette interprétation reste au moins structurante jusqu'aux années 1940, même si le sport pénètre dans l'école bien plus tôt, mais à la marge (7). Et on comprend que le sport sera une activité défendue principalement pour le secondaire puisqu'il est plus largement jugé utile à l'éducation d'une élite, comme il est l'apanage pendant un temps, dans la population française, de la « classe dominante », seule à disposer de loisirs (Defrance, 1980). Cette pratique s'inscrit bien dans la fonction du secondaire en tant que distinction sociale : séparation du peuple et développement de qualités individualistes (initiative, responsabilité, dépassement...). Le sport est considéré par Coubertin et Demolins, par exemple, comme le garant du développement d'une élite pouvant assurer le salut des nations, car celle-ci serait alors constituée « d'hommes pratiques et énergiques » et « non de fonctionnaires ou de fins lettrés » (Thibault, 1972, p. 102-103). On voit bien, au passage, que le sport accompagne une conception spécifique de l'école, tournée vers l'action et l'utile..., reléguant un humanisme « classique ». Elle annonce l'EPS et une culture scolaire plus « industrielle » lorsque la logique de performance trouvera des alliés plus nombreux. Pour l'heure, le sport se présente comme un univers répondant aux attentes d'un groupe social.

Cette ligne républicaine a été révisée justement de plusieurs manières. Il y a la crise de l'universalité. Depuis essentiellement les années 1960, les sciences sociales ont introduit le doute. L'ethnologie nous a invités à penser en termes relativistes et à considérer que notre culture que l'on croyait au-dessus des autres, comme une source de libération et de grandeur, n'est pas supérieure. Et puis, il y a la sociologie de la reproduction (Bourdieu, 1964, 1975...) qui voit dans la culture scolaire l'expression d'une culture dominante, celle des dominants : un arbitraire culturel. Tout cela conduit (avec Foucault, 1966) à ne plus croire tout à fait à ses choix culturels que l'on rapportait à l'universel et à la nation. Les sciences sociales ont rabattu notre culture scolaire dans les particularismes : c'est la culture d'un pays et c'est la culture d'une classe sociale. Ce n'est plus tout à fait celle de l'homme-citoyen. Les connections qui liaient universalité et culture scolaire se défont à l'épreuve des sciences sociales. Si la culture scolaire équivaut à un particularisme, il devient alors moins facile d'en écarter d'autres. Il en découle une reconnaissance des cultures régionales depuis la loi Deixonne (1950) et les disposi-

tions apportées dans les années 1980 (évaluation aux examens, formation du personnel...).

Mais c'est toute une culture scolaire qui se fragilise durant les années 1960. Une autre logique va monter en puissance, ébranlant la posture calée sur une culture dite « désintéressée », c'est-à-dire déglagée d'une utilité professionnelle. Car l'humanisme privilégie une culture générale utile à développer l'esprit critique, à reconnaître le Bien, le Beau et le Vrai, à comprendre le monde, au travers des grandes réalisations de l'homme. Dans la pensée humaniste même, la formation professionnelle est seconde et secondaire, elle vient après et en plus de la formation de l'homme parce que la spécialisation professionnelle est vue comme un risque d'enfermement, une menace à l'émergence d'un citoyen. Or cette tradition se heurte à une rationalité économique plus forte dans les années 1960 et dont témoignent les débats du colloque d'Amiens (1968), les positions des hommes politiques du moment : E. Faure, le général de Gaulle (Prost, 1992 ; Lelièvre, 1996) ... L'inscription scolaire de cette logique industrielle se voit de différentes manières et ce sont autant d'indicateurs d'un déplacement culturel : par la valorisation de savoirs liés à la matière (sciences, technologie...), la création des Bacs technologiques et des IUT..., le poids de l'action sur les savoirs scolaires (le français et les langues vivantes servent dès lors autant à communiquer qu'à rencontrer une culture, le retrait des langues anciennes...), par le rapprochement entreprise-école (formation en alternance, apprentissage, stage en entreprises...) et enfin par l'introduction de tout un vocabulaire issu de l'entreprise (« *compétence* », « *projet* », « *contrat* », « *efficacité* »...). Se développe depuis une conception de la culture scolaire selon laquelle est juste ce qui vise l'efficacité, l'action, la performance... Un réseau plus fort se déploie articulant l'économie, le sport, l'école, le progrès matériel et humain via le monde de la production...

Il convient de comprendre, dans les années 1960, l'introduction du sport compétitif comme référence dominante à former les corps et les esprits, par la complicité qui lie le sport et la rationalité économique. Comment expliquer que le sport domine l'EP au même moment où la culture scolaire se tourne plus nettement vers l'action ? On peut, bien sûr, évoquer des faits sociaux tels que la place croissante du sport dans les pratiques sociales, la structuration du sport ou encore le score faible de la France aux Jeux Olympiques de 1960 déploré par de

Gaulle... Tout cela est vrai, sauf que ces éléments sont sans doute à rapporter à une histoire plus profonde qui leur donne sens. C'est la diffusion large de la justice « industrielle » qui conduit à interpréter autrement l'activité physique en même temps que l'école. L'éducation sportive à l'école n'est donc pas un phénomène étroitement sportif. Et dans ce cas, il convient de traiter ces faits non pas comme des facteurs, mais aussi comme des indicateurs. Ils illustrent le fait que le mode d'interprétation du juste a bougé, qu'il convient de susciter chez les Français l'esprit de compétition et de performance. Tout se passe comme si « l'habitus d'une élite » passait dans la population globale, selon les termes de N. Elias et d'E. Dunning à propos de la Grande-Bretagne (1994). Et ces mêmes sociologues rappellent Rigauer pour qui « *le sport est marqué par le souci de la performance comme les formes du travail des sociétés industrielles* » (p. 290) (8). Le déplacement culturel dans l'école et dans l'EP est la réponse à un déplacement culturel plus vaste.

Il faut effectivement s'arrêter sur ce lien pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la connivence entre le monde du sport et le monde économique se voit dans l'usage de principes et de mots communs aux deux univers (« *progrès* », « *dépassement* », « *performance* », « *compétition* », « *affrontement* »...). Elle est aussi observable dans la relation historique entre le sport et l'entreprise (Caillat M., 1988). Ce n'est pas un hasard si les tenants du sport se trouvent dès le début chez les industriels, liant ainsi le mouvement sportif et les entrepreneurs. Ce qui n'exclut pas, comme on le sait, l'appui des communistes au courant sportif, mais pour des raisons un peu différentes liées à la lutte sociale, qu'incarnent R. Mérand, M. Bacquet ..., au sein de la FSGT (Fédération Sportive et Gymnique du Travail). Mais le sport y est considéré « *comme un des aspects de l'activité humaine, une création de l'homme pour le progrès* » (cité par Collinet, 2000, p. 157), capable de construire un « *homme total* ». Par conséquent, le sport peut dominer à partir des années 1960 parce qu'il est la façon selon laquelle l'EP va, comme la culture scolaire en général, s'orienter vers une conception plus « instrumentale ». Exit donc la psychocinétique de Le Boulch et les gymnastiques anciennement disponibles. Les IO de 1967 sont très explicites : « *Notre époque est marquée par la croyance dans le progrès matériel et spirituel, et le sport moderne lui-même participe directement à cette idée, en cherchant non seulement à dégager un type humain dans sa perfection,*

mais à accroître, par la compétition et le travail acharné qu'elle exige, les possibilités de l'homme ». Le discours officiel institutionnalise ainsi une connexion ancienne, mais supportée par de plus nombreux alliés (même opposés politiquement) entre sport, compétition, progrès matériel et spirituel, perfection de l'homme. Dans le même temps et dans le même esprit, c'est une culture scolaire calée sur la logique « industrielle » qui se répand dans toutes les disciplines. Elle explique ainsi la diffusion de techniques nouvelles visant une certaine rationalisation de la pédagogie : pédagogie par objectifs puis didactique, évaluation des compétences... Finalement, les IO de 1967 sont à l'EP ce que la refonte de la culture scolaire est à l'école (prédominance des sciences, recul des langues anciennes, place des savoirs liés à l'action, évaluation rationnelle...). L'EP et l'école sont gagnées par un même « récit » qui les transforme plutôt simultanément.

MÉRITOCRATIE, ÉGALITÉ DES CHANCES ET LOGIQUE D'ÉPANOUISSEMENT : LE CITOYEN ET LE SUJET

La culture scolaire ne remplit pas simplement un rôle de socialisation, comme on l'a vu plus haut, mais aussi de sélection. Cette question concerne les contenus scolaires puisqu'ils ont aussi pour rôle de mettre à l'épreuve les jeunes afin de les distribuer dans les parcours scolaires. L'instauration d'une école méritocratique signifie pour beaucoup une orientation scolaire pensée en regard d'une culture scolaire (abstraite, générale...). Orienter les élèves, c'est les distribuer selon des parcours de connaissances déclinés à partir d'une voie d'excellence. Que cette dernière se définisse par les humanités classiques (lettres et langues anciennes, filière A, L) ou par les sciences (filiale C ou S...). Mais l'école a été confrontée à un problème difficile à résoudre qui consiste à penser une culture pour un collège unique. Les étapes structurelles qui conduisent à transformer une organisation en deux ordres (avec deux cultures) en deux degrés emboîtés (Écoles Primaires Supérieures qui deviennent Collèges modernes en 1941, puis création du Collège d'Enseignement Secondaire en 1963, du collège unique en 1975...) font du choix d'une culture scolaire une difficulté tenace : quelle est la bonne culture à présenter sous la forme d'un tronc commun,

celle du primaire supérieur ou celle du secondaire, voire celle du technique ou encore une version composite ?

Cette culture scolaire se caractérise par l'intellectualisme, donc (savoir abstrait, universel, détaché de l'expérience courante et de la matière) et par l'encyclopédisme (la complétude du savoir scolaire). Mais comment ces principes ont-ils été pensés et appliqués pendant la démocratisation du secondaire ? Pour l'encyclopédisme, des allègements répétés ont été annoncés par le discours officiel (comme dans les années 1920, en 1973 avec les 10%, en 1977 avec le collège unique...). Mais l'organisation disciplinaire, c'est-à-dire en disciplines cloisonnées et relativement autonomes, fait que chacune augmente la somme de savoirs selon ce que l'historien Clément Falucci appelait « la loi interne de développement ». La création du Conseil des Programmes (1989), les propositions du Collège de France (1985 et 1989) ... illustrent un mouvement à l'encontre de ce phénomène que les gardiens de l'exigence intellectuelle surveillent (Milner, 1984). L'intellectualisme présente une situation peu modifiée, sinon renforcée, que l'on peut saisir au moins de plusieurs manières. Tout d'abord l'actualisation du savoir scolaire n'a pas vraisemblablement changé l'épistémologie du secondaire : quelques exemples, la technologie à la place de l'EMT, l'école des Annales en histoire, les maths modernes en mathématiques, l'introduction des sciences physiques... ont plutôt accentué le caractère abstrait de l'enseignement. Et puis, il faut considérer l'histoire des autres disciplines (arts plastiques, EP...) où l'on peut observer une intellectualisation (approche conceptuelle de l'art, évaluation des savoirs scientifiques en EP...). Finalement, si l'on se place du point de vue des savoirs, le constat serait plutôt un renforcement de l'intellectualisme. Pour l'heure, compte tenu des tensions entre une tradition intellectualiste et le principe d'égalité des chances, la société campe assez fortement sur un compromis : respect relatif de l'intellectualisme et de l'encyclopédisme sur fond de différenciation pédagogique. C'est jouer sur la marge pédagogique puisque les savoirs restent par leur volume et leur nature protégés.

Cette nouvelle organisation tendue entre intellectualisme et égalité des chances n'est pas sans conséquence sur la façon d'interpréter l'EP et notamment de la rapporter à la question de l'égalité des chances. Une solution pédagogique égalitaire voit l'EP comme un détour par l'activité concrète

pour accéder aux apprentissages intellectuels. Cette position se retrouve dans le thème de l'interdisciplinarité, dans les méthodes actives... (comme aussi dans une interprétation naïve des travaux de Piaget). Une autre solution égalitaire par les activités physiques, proche de la précédente, présente l'EP comme un temps de dévouement nécessaire à la réussite des élèves en difficulté scolaire. Ce qui se traduit, pour ces élèves en difficulté scolaire, par la réduction des horaires dans les disciplines « intellectuelles » et l'augmentation des disciplines dites « concrètes » au moins pour un temps. Le temps d'une prise de confiance, de la dissipation d'un blocage... Enfin, une troisième solution s'appuie sur l'idée que les élèves de milieu défavorisés réussissent mieux dans les disciplines « secondaires » que dans les disciplines « principales ». Par conséquent, une école plus égalitaire voudrait dire un rééquilibrage entre les disciplines (G. Langouët, 1985). On peut au besoin affiner l'analyse en montrant que telle démarche pédagogique en EP est plus ou moins discriminante (Combaz, 1992). Quoi qu'il en soit, l'égalité des chances et les activités physiques sont ici associées et forment une connexion nouvelle : « *Ainsi doit-elle [l'éducation physique] contribuer à la lutte contre l'échec scolaire et à la réduction des inégalités sociales et culturelles* » (Terret, 1998, p. 357).

Ces idées connaissent évidemment des applications diverses. Il reste que la mise en forme sportive de l'EP correspond pour beaucoup à la massification du second degré. Les jeunes seront désormais formés à une éducation physique essentiellement compétitive, renforçant ainsi un mouvement sociétal en faveur d'une logique de performance. Le mérite en EP se mesure dès lors selon des qualités « industrielles » : l'élève doit être performant, entreprenant, responsable, évalué... Cette interprétation de l'activité physique assez partagée par les nouvelles générations de professeurs d'EPS est renforcée par une matérialisation qui laisse peu de marge de manœuvre aux acteurs du terrain. Les dispositifs sportifs (pistes, terrains de sports collectifs, matériels sportifs...) prennent de plus en plus place et constituent le support matériel avec lequel l'EP est tenue de se dérouler. Et si l'EP est au rang de discipline obligatoire dans les examens (9), c'est désormais au titre d'épreuves sportives mesurées en fonction des performances (table Letessier...) et limitées pour beaucoup à l'athlétisme, la gymnastique, les sports collectifs et la natation. Enfin, le sport de haut niveau structure et constitue l'hori-

zon de l'acte éducatif (technique, méthode, scansion...).

Mais curieusement aussi, pour l'EP, alors que Pierre Bourdieu travaille sur les inégalités sociales à l'école (1964, 1970) et que se développe une sociologie structuraliste des pratiques corporelles (Boltanski, 1971 ; Bourdieu, 1975 ; Le Pogam, 1979 ; Pociello, 1981...), il n'y aura pas une sociologie bourdieusienne de l'EP. La dimension sociale des APS, introduites en EP, n'a pas été interrogée selon cette sociologie. On est ainsi passé à côté d'une sociologie de l'EP et de la culture scolaire. Et pourtant, il y avait à s'interroger sur le degré de connivence entre des pratiques physiques et des populations scolaires. Quelles formes d'impositions motrices circulent à l'intérieur de l'école selon le sexe et l'origine sociale des élèves ? Peu de travaux apportent de réponse.

Mais une autre épreuve obligera aussi à reconstruire l'EP qui sera fragilisée par une conception plus « personnaliste » attentive au développement de la personne dans toutes ses dimensions (affectives, motrices, créatrices...). Ce passage idéologique apparaît dans le déplacement des termes désignant les humains qui étaient rapportés essentiellement à la nation ou à l'universel (« *patriotes* », « *travailleurs* », « *citoyens* », « *race* »...) et sont représentées par des termes plus individualistes (« *usagers* », « *consommateurs* », « *sujets* », « *personnes* »...). Cette réalité nouvelle dans l'école résulte de la montée en puissance de l'école nouvelle, qui selon ses différentes composantes milite pour la reconnaissance de l'enfant et s'oppose ainsi à une éducation essentiellement civique qui nierait la personne dans l'élève. Mais elle est aussi plus largement observable dans le mouvement libertaire incarné, en partie, par le mouvement 68 où l'on revendique la libération des contraintes sociales... Cette « évolution » renvoie à l'affirmation de principes personnalistes (hédonisme, loisir, libération, épanouissement...) qui irrigue le tissu social et que véhicule aussi le sport, associé historiquement au loisir. Il n'est donc pas étonnant d'en trouver la trace dans les IO dès 1959 (10) : « *L'éducation physique doit particulièrement tenir compte, sans les hiérarchiser, des deux pédagogies actuelles de l'enfance : celle du dépassement, de l'effort, de la volonté aux prises avec les résistances tant intérieures qu'extérieures ; celles du bonheur de vivre..., d'une plénitude et d'une joie dans l'épanouissement de l'individu...* ». Cette position faisant écho à la lecture critique de la gymnastique par les

tenants du sport qui déploraient au début du siècle les « *tristes séances hebdomadaires de gymnastique* » comparativement à « *tout ce qui jaillit, de passion et de force véritable de deux équipes s'affrontant virilement, sur un terrain de jeux* » (Bourdon, cité par Arnaud, 1998b, p. 147)

Cette logique est bien observable dans le discours officiel, particulièrement après les années 1960. La réforme Haby est explicite : « *D'une façon générale, un système éducatif moderne doit reconnaître la valeur de toutes les formes d'apprentissage (intellectuel, sensible, corporel, manuel), et des formes variées de culture et d'expression.* » (p. 20). Cette position est défendue aussi dans les rapports et dans les colloques tels que le colloque d'Amiens « *Toutes les matières concourant à l'épanouissement de l'individu et à son insertion sociale sont nécessaires à un développement harmonieux, individuel et collectif* » (1968). On voit bien ici la diffusion large d'une nouvelle façon de penser l'éducation, elle met sur le même plan la logique civique et la logique personnaliste, le citoyen et le sujet. L'élève n'est plus rapporté essentiellement à la nation et à la performance, il est un sujet qu'il convient de traiter comme tel en tant que personne (intérêts, rythme, potentialités...). Cette thèse est d'ailleurs continuellement soutenue depuis : réforme Legrand sur les collèges, propositions du Collège de France (1985 et 1989) ..., loi d'orientation (1989) : la méthode, les contenus, l'orientation scolaire... ont (formellement) dès lors pour centre l'enfant (individualisation, élève au centre, choix de l'orientation...). Et elle peut s'appuyer au besoin sur des références savantes appropriées comme la conception pluraliste de l'intelligence qui désormais circule dans les textes officiels, relayant ainsi la thèse de H. Gardner sur les intelligences multiples (1996).

La question est bien sûr la suivante : est-ce que ce discours passe en acte dans l'école ? Or l'une des conséquences du discours personnaliste se voit sans doute déjà dans la difficulté à mettre en ordre les disciplines une fois pour toutes. L'abandon des coefficients témoigne de l'embarras à hiérarchiser en toute certitude les qualités et les activités de l'homme. Tout cela résulte d'un certain relativisme qui rend difficile une ordonnance : ordonnance officielle à valeur nationale (qui reste aujourd'hui limitée aux examens), ou ordonnance locale qui repose alors sur des conventions restreintes (une mise en ordre circonscrite à l'établissement). Mais justement, il est autant difficile au niveau national qu'au niveau local de construire

une ordonnance entre les disciplines. Sauf lorsque les examens nationaux sont proches puisqu'ils affichent clairement une valeur chiffrée à chaque corps de savoirs. L'examen joue alors un rôle structurant à l'intérieur des établissements. Mais si la hiérarchie ne peut plus être complètement dans la règle nationale, c'est bien en raison d'une difficulté à en faire reconnaître la pertinence lorsque l'on remet à l'école l'éducation globale.

Et puis l'EP se trouve du coup hésitante entre performance et récréation, sport de compétition et sport de loisir : elle est à la recherche du progrès moteur sans être tout à fait calée étroitement sur la performance sportive et elle autorise une pratique récréative qui assure un espace de jeu, de libération, sans renoncer à des acquisitions. L'EP participe ainsi au développement de générations soumises à l'idéologie industrielle qu'atténue ou infléchit un mouvement centré sur le sujet. Cette situation est au principe d'interrogations récurrentes en EP sur le rôle de l'enseignant (doit-il être un animateur, un entraîneur ? Est-il un arbitre ou un enseignant ? ...), mais aussi sur le ministère de tutelle (Education Nationale ou Jeunesse et Sport...). Ce trouble rend compte d'une difficulté de l'EP à se positionner selon trois institutions concurrentes qui ne sont pas cloisonnées d'ailleurs : le club, le loisir et l'école..

Mais l'avènement de la logique personnaliste explique évidemment pour beaucoup le débat critique à l'encontre de l'orientation sportive de l'EP. Il explique la diffusion des pratiques corporelles alternatives aux sports (APEX, APPN...) (11), source de « *sensations fortes* » et de « *libération* », et leur revendication à participer à l'EP. Mais c'est plus largement tout un faisceau de critiques qui s'abat sur le sport et dont les points d'appui se situent dans la logique personnaliste comme dans la logique civique. Le sport est accusé sur le plan hygiéniste, il est jugé réducteur sur le plan moteur, il est perçu au service d'un groupe social dominant... Ce sont ses appuis en justice qui se fragilisent. La société ne place plus en lui seul le bien commun que les tenants du sport avaient patiemment construit. Toute une culture critique se développe contre l'hégémonie sportive (Brohm, Parlebas, Pujade-Renaud...). La grandeur du sport devant la justice civique se dégrade : le sport ne signifie plus autant la santé, des valeurs justes, l'universalité.... L'impact de ces dénonciations est particulièrement perceptible dans l'orientation de l'EP à partir des années 1980, quand les

Instructions Officielles mettront un terme à une EP fermée sur le sport : « *Il existe dans notre société une pratique très répandue des activités physiques et sportives. Cette pratique est diversifiée et se donne des buts différents : sport, compétition, détente, expression, entretien, etc.* ». Cette phrase introductive aux IO de 1985 relatives à l'EPS au collège montre bien l'ouverture réalisée (Ministère de l'EN, 1985).

RECOMPOSITION DES FORMES ET RECONSTRUCTION DES CONNEXIONS

Les parties précédentes visaient à repérer les différentes formes d'interprétation appliquées à l'école et à l'EP. Notre souci était de les identifier et de les décrire au sein de la culture scolaire et d'une discipline scolaire. Mais il convient de se demander comment ces formes entrent en relation. Sont-elles exclusives l'une à l'autre ou se combinent-elles ? De quelle manière ? Est-ce que, par exemple, la montée en puissance de la logique de performance repousse radicalement la logique civique ? Et quel est l'effet de la logique personaliste sur les autres ? L'analyse des dispositions officielles conduit plutôt au constat d'une articulation des logiques dans le temps comme si les époques précédentes s'étaient déposées dans notre actualité. On assiste autant, sinon plus, à une articulation des modes d'interprétation de la culture et de l'EP qu'à une suite de substitutions. Il s'agit d'ailleurs vraisemblablement de penser moins en termes « d'époque » qu'en termes de « forme ». Ce que l'histoire de l'EP présente, c'est une sorte d'assemblage des logiques d'action si bien que l'EP d'aujourd'hui correspond à un montage composé de trois logiques : l'EPS réunit la logique civique, la logique industrielle et la logique personaliste.

Prenons le cas du sport introduit dans l'école. Nous avons dit que l'inscription du sport en EP est à comprendre, en partie, comme la résultante d'une logique industrielle. Elle s'explique par la reconnaissance croissante accordée à l'action et à la performance. Mais faut-il penser pour autant que le système scolaire ne se structure plus en termes civiques ? Nullement. On peut montrer sans mal que la scolarisation du sport n'équivaut pas au déploiement sans partage du principe d'efficacité. Des dispositions officielles aux pratiques ensei-

gnantes, le sport fait l'objet d'une interprétation composite. Les instructions officielles constituent, déjà, un montage où se lisent justice civique et justice industrielle. Les activités sportives ont pour fonction d'instituer la croyance dans le progrès, le dépassement de soi... mais aussi la santé, le goût de l'effort pour faire un citoyen actif. De même, la pratique des sports dans les cours d'EP ne s'apparente pas entièrement aux pratiques observables dans les clubs ou même dans le sport volontaire à côté de l'EP (UNSS). Nombre de professeurs s'emparent du sport en le soumettant non seulement aux contraintes de l'organisation scolaire (découpage du temps, évaluation...), mais aussi à l'ensemble des principes qui régissent l'école. Ils procèdent ainsi à des compromis répétés pour associer logique civique et logique de performance. Un seul exemple pour illustrer cet aspect. Si dans la logique de performance, il peut être injuste de faire jouer ensemble les « bons » et les « mauvais » joueurs parce que les équipes sont atteintes alors dans leur valeur, cette solution est en revanche tout à fait légitime dans la logique civique, qui s'attache à développer la solidarité, à faire progresser les plus faibles... La constitution d'équipes de niveau peut être fondée dans la logique de performance pour obtenir des résultats dans une compétition. Mais elle peut être critiquable en regard de l'intérêt général des élèves, du progrès de tous. Cette logique civique pour penser le sport est au principe de beaucoup de tensions dans la relation pédagogique entre une représentation du sport chez les élèves (compétition ou loisir) et une reprise civique par les professeurs. Comme leur cohabitation explique les inventions en matière d'évaluation, d'activités... et des « entorses » au sport (modification des règles, des dispositifs...). Autrement dit, la logique civique participe à une recontextualisation du sport comme à une mise en forme scolaire des produits sociaux.

Aujourd'hui, les IO et les acteurs de l'école associent la logique civique, la logique personaliste et la logique de performance. L'EP tire sa légitimité de plusieurs rapprochements dont témoignent les IO de 1996 et de 1998 : elle est conçue selon une optique personaliste (« *acquérir le goût de la pratique physique* », *le plaisir d'agir* », « *développer une image de soi positive* »...), mais elle est aussi toujours pensée en termes civiques (« *témoigner d'une attitude citoyenne valorisant la solidarité* », « *éducation à la maîtrise de soi et à la civilité* »...) et en termes industriels (« *atteindre une plus*

grande efficacité lors d'une performance », « *l'évaluation porte sur des compétences spécifiques vérifiables* »...). Ceci explique aussi que les activités physiques s'emploient de différentes manières au sein de l'école. Elles participent à la démocratisation dans le cadre d'une pédagogie du détour par le concret pour remonter si possible à des savoirs abstraits ou elles constituent une voie d'excellence alternative ou encore une pratique de délasserment (Kerlan, 2001), selon les différents dispositifs (parcours diversifiés, thèmes transversaux, sports études...). En d'autres termes, l'école propose des dispositifs dans lesquels la pratique des activités physiques développe plus ou moins telle ou telle logique. Cet usage pluriel des activités physiques répond à une configuration particulière où se lisent différentes logiques d'action.

Par ailleurs, la recombinaison de l'EP selon différentes logiques n'exclut pas des recombinaisons internes. Si la permanence des termes tels que santé, citoyenneté..., invite à penser à la continuité de l'EP dans le temps, un analyse plus en profondeur conduit au contraire à saisir des inflexions. Sur ce point, l'analyse de Norbert Elias reste une référence précieuse. Une de ses thèses est que la permanence de pratiques relativement semblables n'autorise pas à conclure à la continuité des formes sociales (Elias, Dunning, 1994). Des différences considérables séparent, par exemple, le pancrace des anciens grecs et la lutte d'aujourd'hui que l'on apparente. Leur parenté cache des rapports à la violence très contrastés qui fissurent la ressemblance et la continuité. La mort et la blessure grave étaient tout à fait acceptées dans la Grèce antique, alors que la lutte moderne ou le catch contiennent la violence et l'euphémisent. Il n'y a pas continuité fondamentale parce que ces activités n'ont pas les mêmes caractéristiques configurationnelles. Leur nature est différente car elles ne s'inscrivent pas dans les mêmes relations d'interdépendance.

De la même manière, la logique civique constitue une fondation pour penser l'école et l'EP, elle n'est pas seulement dans le passé, elle est aussi dans le présent. Mais c'est une présence dans des configurations différentes. On peut observer, derrière la permanence des finalités, des glissements sensibles, intelligibles en regard d'un contexte. Le thème de la santé est éclairant. Il parcourt toutes les EP, mais il prend un sens spécifique selon les époques. Dans une école marquée par la logique civique et l'intellectualisme (mais aussi l'eugé-

nisme), la santé veut dire intégrité physique et mentale pour lutter contre le « *surmenage* » et la « *dégénérescence* » des générations. Dans une école gagnée par l'efficacité, la santé veut dire tout autre chose, le « *dépassement de soi* » (IO de 1967). Il s'agit d'une santé pensée pour la performance, d'une conception dynamique et progressiste : « *considérée comme la capacité, pour un individu, d'ajuster en permanence ses réactions et comportements aux conditions du monde extérieur, de s'accoutumer à l'effort, bref, de se dépasser soi-même* ». De la même manière, l'éducation morale associée au sport connaît un déplacement des qualités que l'on veut développer chez les jeunes : « *courage* », « *loyauté* », « *désir de vaincre* », « *sens de la responsabilité* »... Même constat pour la gymnastique du début du siècle qui n'a guère de correspondance avec la gymnastique sportive que l'on connaît aujourd'hui. On pourrait dire encore la même chose de l'escrime aristocratique et de l'escrime sportive. Entre ces constructions sociales, n'y a pas véritablement continuité puisque derrière des termes identiques figurent des réalités distinctes (principes, groupes sociaux...). Continuité et discontinuité s'organisent selon des liens dialectiques et non par l'exclusion.

Comment expliquer ces déplacements ? De nombreux travaux montrent que les recombinaisons opérées en EP ne sont pas déjà sans lien avec l'histoire des sciences ou de l'épistémologie (Ulmann, 1977 ; Doring, 1981 ; Gleyse, 1995...). La correspondance, maintes fois observée entre une EP et un contexte intellectuel, montre des penseurs de l'EP imprégnés d'un discours savant. G. Vigarello (1978) a brillamment souligné combien les étapes de la science se retrouvent dans les étapes de l'EP, passant ainsi de l'influence des sciences de la nature à l'influence des sciences humaines. Ce sont, par exemple, les sciences humaines et sociales qui apparaissent au premier plan dans la recombinaison de l'EP des années 1980. Un autre univers qui connecte des pratiques (expression corporelle, danse, jeux traditionnels...) et une culture savante (psychanalyse, psychosomatique, sociologie...) vient déstabiliser l'éducation sportive. L'association mouvante entre EP et sciences fait évidemment que les classifications des activités physiques changent puisqu'elles pourront s'appuyer sur des références différentes. On aura ainsi une classification à dominante phénoménologique (Bouet, 1968), structuraliste (Parlebas, 1969), anthropologique (Cailliois, 1967) ou psychanalytique (Missoum, 1979) ..., ce qui

modifie bien sûr le classement des activités physiques et les méthodes pédagogiques (Bayer, 1990). Le savoir savant équipe, en somme, les ressources interprétatives mobilisées en EP et contribue à scander l'histoire de l'EP au rythme de l'histoire intellectuelle.

Mais une approche causaliste (épistémologique ou conflictualiste...) ne peut se suffire d'une entité pour expliquer le changement social. L'explication ne peut être clôturée sur une cause (économique, politique, scientifique...), mais peut considérer le travail de « traduction » (Callon, 1986), au sens de déplacer et de réunir des entités plurielles, relevant du politique, de l'économique, du scientifique... (Latour, 1984). Construire une EP consiste à connecter des êtres qui forment un ensemble temporairement solide entre des humains (groupes de pression, décideurs, acteurs du terrain...), des réalités symboliques (valeurs, savoirs savants...) et objectives (contexte économique, pratiques sociales...). Ainsi le mouvement sportif s'impose dans les années 1960-70 parce qu'il traduit dans un même discours une volonté politique (Général de Gaulle, M. Herzog, J. Borotra...), les intérêts de groupes de pression (fédérations sportives, sport scolaire, syndicats...), des professeurs et des élèves acquis en plus grand nombre à l'activité sportive, une société gagnée par la performance et le loisir (Dumazedier, 1967), un monde économique en expansion impliqué idéologiquement et industriellement dans le sport... Il ne s'agit nullement d'un même esprit qui se répandrait uniformément et sans lien avec des réalités sociales, mais plutôt d'un réseau nouveau de connexions, subjectives et objectives, capables d'affaiblir les formes concurrentes et les critiques. L'instauration d'une éducation par le sport est le résultat d'une traduction qui se construit pendant plusieurs décennies et débouche finalement sur une totalisation (IO de 1967). Internalisme et externalisme ne s'opposent pas, les causes « exogènes » (sciences, économie, pratiques sociales, groupes de pression...) et les causes « endogènes » (hommes politiques, population scolaire et professeurs d'EP) font le changement et sont indissociables. Elles forment plutôt un réseau où sont enrôlés des humains et des réalités diverses. Des hommes, des objets, des valeurs et des savoirs sont ainsi connectés pas à pas et recomposent la réalité sociale de l'EP.

Et ces connexions macro-sociales ne sont pas sans lien avec la réalité micro-sociale. Le local n'est pas coupé du national. Les êtres et les liens

établis ont un rapport très étroit avec des constructions plus générales. L'EP effectuée dans les établissements scolaires reprend à son échelle des connexions plus massives. Une chaîne de branchements de même nature s'établit entre des professeurs d'éducation physique, des savoirs intériorisés par la formation, des dispositifs et des objets issus des activités physiques, des objectifs scolaires... Les êtres ne sont pas exactement les mêmes, mais ils ne se différencient pas fondamentalement du macro-social au micro-social et ils ne sont pas animés par des principes différents. Ils mettent en forme une configuration, qu'elle soit hygiéniste ou sportive... Ainsi, le professeur d'éducation des années 1970 est, à l'image d'une recomposition sociale, acquis pour beaucoup au sport qu'il pratique dans un club où il retrouve des élèves, il pense son rôle en référence à des valeurs morales qu'il place dans les activités sportives, il se rend avec ses classes sur des installations sportives qui encadrent sa pratique, il mobilise des savoirs sportifs, physiologiques et psychologiques pour élaborer ses séances... Les connexions « d'en haut et du dehors » sont aussi les connexions « d'en bas et du dedans ».

CONCLUSION : LA CULTURE SCOLAIRE ET L'EP DANS PLUSIEURS MONDES

Faire en sorte que l'EP se scolarise, c'est-à-dire devienne une discipline conforme aux attentes de l'école (finalités éducatives, évaluation rationnelle, standardisation des savoirs...) n'est pas interprétable seulement comme la domination d'une institution sur une discipline, mais aussi comme des déplacements nécessaires pour inscrire une discipline dans une forme de justice. On ne peut pas simplement y voir des concessions à une « orthodoxie dominante », mais aussi l'ajustement à des principes, souvent durables, qui font l'école dans son ensemble et interpellent toutes les composantes. Aussi ce texte a-t-il essayé de mettre en évidence que les recompositions opérées dans l'EP sont en partie des réponses spécifiques à des déplacements réalisés globalement dans l'école et la société. Si bien que l'histoire de l'EP ne peut être sans dommage détachée de l'école. Elle est plus compréhensible si on associe EP et école, ce qui ne veut pas dire écarter une histoire singulière, avec des déterminants particuliers (histoire des

activités physiques, des sciences appliquées aux APS...). Une telle démarche montre bien que l'EP signifie une scolarisation des pratiques physiques selon un contexte politique, scientifique, idéologique... Et qu'à ce titre l'EP n'est pas distincte des autres disciplines.

Une succession d'épreuves déplace l'EP en même temps que se recomposent les connexions qui la supportent. Le réseau construit avant la première guerre mondiale tenait plutôt par des branchements articulant l'armée, des gymnastiques militaires (Clias, Amoros...), des élèves à dresser (futurs citoyens et patriotes), un contexte politique de conquête et de revanche, une éducation de l'effort et de la discipline... La période de l'entre-deux-guerres présente plutôt d'autres connexions et d'autres êtres qui relèguent la forme précédente : les médecins, les sciences biologiques (physiologie, anatomie...), des gymnastiques à dominante hygiéniste (Hébert, Demeny...), des élèves « *surmenés* », le plein air... La deuxième moitié du 20^e siècle présente une autre configuration reposant sur les liens entre la méthode sportive, une société du loisir et de la performance, une médiatisation et une industrialisation du sport, une école à l'épreuve de l'égalité des chances, des sciences humaines (Piaget, Wallon...) ... Mais il ne faudra pas attendre longtemps pour observer un déplacement significatif. Dès les années 1980, une recomposition s'effectue : elle fait tenir ensemble l'épanouissement des élèves, des sciences humaines et sociales, les APEX et les APPN... (Klein, 2000). Mais elle n'oublie pas non plus de lier activité sportive et résolution de la violence et des incivilités, prolongeant ainsi la figure précédente. Cette association est notamment explicite dans les programmes d'EPS de 1998 (BO, n° 15) : « *Adolescents et adolescentes manifestent parfois des comportements faits de violences verbales ou physiques ou au contraire liés à des attitudes de repli ou d'inhibition. Si l'EPS est le lieu où ces comportements peuvent s'exprimer, elle donne aussi les*

moyens de les dépasser ». Elle actualise la logique civique selon les problèmes du moment. L'EP se déplace ainsi, sans cesse, à mesure que se reconstruisent les réseaux mêlant du pouvoir, des idées, des problèmes, des savoirs et des activités physiques... Mais ces déplacements n'excluent nullement des montages composites, qualifiés d'éclectiques, dont la trace remonte à son origine (Prévost, 1991).

Ainsi, les principes de justice qui accompagnent l'histoire de l'école durant le 20^e siècle influent sur l'histoire de l'EP et participent à l'épreuve des connexions : les discours civiques, industriels et personnalistes structurent l'EP. Et – au risque de provoquer la profession encline naturellement à déplorer la situation de l'EP – ils ont contribué sur le long terme à un développement relativement favorable. Il suffit de faire la moyenne des horaires impartis aux disciplines dans le siècle pour s'en rendre compte (toutes sections confondues de la 6^e à la 3^e) : par exemple, pour l'EP, en 1926 la moyenne est de 2 h hebdomadaires environ ; en 1989, elle est de 3 h. Alors que pour l'art plastique, on passe dans le même temps de 1 h 45 à 1 h et que l'éducation musicale reste plutôt constante sous ce registre (Baluteau, 1999). On voit bien que les principes qui accompagnent la culture scolaire ont eu tendance à la renforcer (12). Les discours en faveur de l'EP ne sont pas sans objectivation. Cela n'exclut pas de considérer, si l'on veut, qu'elle devrait être une discipline encore plus importante. Mais si l'on pense cela, c'est que justement le contexte rassemble un faisceau d'arguments favorables : socialisation, égalité des chances, épanouissement et santé des élèves par les activités physiques. Il reste que son avenir dépendra, bien sûr, de la nature et du nombre des connexions établies entre des êtres relevant du politique, de la science, des idées et des humains...

François Baluteau
Université Lumière-Lyon 2

NOTES

- (1) Bowles et Gintis, 1976 ; Touraine, 1973...
- (2) Boudon, 1984 ; Bulle, 1999...
- (3) Isambert-Jamati, 1981 ; Alexander et Colomy, 1990...
- (4) Nous empruntons ce terme à Bruno Latour (1984) pour désigner une orientation visant à associer des lectures du social souvent séparées, voire opposées, telles que externalisme et internalisme, micro-social et macro-social, continuité et discontinuité, compréhension et explication...
- (5) L'histoire de l'EP fait souvent l'objet d'un découpage temporel en périodes qui occulte le caractère relativement continu de la réalité sociale. Cette thèse semble bien plus présente désormais comparativement à la thèse continuiste. Or celle-ci sera ici reprise d'une certaine manière.
- (6) Le Docteur Elie Mercier, par exemple, écrivait dans les années 1920 que le sport avait un rôle de « décomposeur de race », de « dégénérescence nationale », et « les conseils de révision s'émeuvent des ravages qu'il cause » (Arnaud, 1998a),
- (7) Il sera tout d'abord présent dans les établissements privés : École des Roches, École Monge qui deviendra le Lycée Carnot, École Alsacienne... Ou encore le sport se développera sous la forme d'associations au sein des établissements publics à côté de l'EP obligatoire (Lakanal, Louis Legrand...), puis dans l'OSSU (Organisation du Sport Scolaire et Universitaire) qui deviendra ASSU puis UNSS. Son apparition dans l'EP correspond aux années 1920, plutôt pour le second cycle du secondaire (Thibault, 1972).
- (8) Réalité qui explique, entre autres, la thèse critique de Jean-Marie Brohm (1976, 1978...)
- (9) L'EP (et avec elle le sport) fait partie des épreuves du baccalauréat depuis 1959.
- (10) Circulaire n° 1080, EPS/3 du 10 septembre 1959 (Terret, 1998).
- (11) APEX (activités physiques d'expression) et APPN (activités physiques de pleine nature)
- (12) Evolution qui confirme la présence de l'EP dans les examens nationaux.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER J., COLOMY P. (1990). – **Differentiation theory and social change. Comparative and historical perspectives.** New-York : Columbia University Press.
- ANDRIEU G. (1990). – **L'éducation physique au XX^e siècle : une histoire des pratiques.** Joinville-le-Pont : Editions Librairie du Sport.
- ANDRIEU G. (1998). – La loi du 27 janvier 1880. **Spirales**, n° 13-14, p. 105-115.
- ARNAUD P. et al. (1981). – **Le corps en mouvement, précurseurs et pionniers de l'éducation physique.** Toulouse : Privat.
- ARNAUD P. (1983). – **Les savoirs du corps.** Lyon : PUL.
- ARNAUD P. (1989). – Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. **Revue française de pédagogie**, n° 89, p. 29-34.
- ARNAUD P. (1998a). – Défense et illustration d'un enseignement. **Spirales**, n° 13-14, p. 43-69.
- ARNAUD P. (1998b). – Quand les réformes étaient dans l'air..., jeux, sports, éducation physique et naissance de l'éclectisme en 1891. **Spirales**, n° 13-14, p. 123-163.
- ARNAUD P., CLÉMENT J.-P., HERR M. (coord.) (1989). – **Éducation physique et sport en France.** Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS.
- BALUTEAU F. (1999). – **Les savoirs au collège. Discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire.** Paris : PUF.
- BALUTEAU F. (2000). – Le mouvement du corps institué. In J.-L. Derouet (dir.), **L'école dans plusieurs mondes.** Paris ; Bruxelles : De Boeck.
- BAYER C. (1990). – **Épistémologie des activités physiques et sportives.** Paris : PUF.
- BOLTANSKI L. (1971). – Les usages sociaux du corps. **Annales, Économie Société Civilisation**, n° 1.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1987). – **Les économies de la grandeur.** Paris : PUF.
- BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). – **De la justification. Les économies de la grandeur.** Paris : Gallimard.
- BOUDON R. (1984). – **La place du désordre. Critique des théories du changement social.** Paris : PUF.
- BOUET M. (1968). – **Signification du sport.** Paris : Éditions Universitaires.
- BOURDIEU P. (1964). – **Les Héritiers.** Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1975). – **La distinction. Critique sociale du jugement.** Paris : Éditions de Minuit.
- BOWLES S, GINTIS H. (1976). – **Schooling in Capitalist America, Educational Reform and the Contradictions of economic Life.** New York : Basic Books.
- BROHM J.-M. (1976). – **Corps et politique.** Paris : Delarge.
- BROHM J.-M. (1978). – **Sociologie politique du sport.** Paris : Delarge.
- BULLE N. (1999). – **La rationalité des décisions scolaires.** Paris : PUF.
- CAILLAT M. (1988). – **L'idéologie du sport en France depuis 1880.** Paris : Éditions de la Passion.
- CAILLOIS R. (1967). – **Jeux et sport.** Paris : Gallimard.
- CALLON M. (1986). – Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. **L'année sociologique**, n° 36, p. 169-208.
- CLEMENT J.-P., DEFRANCE J., POCIELLO C. (1994). – **Sport et pouvoirs au XX^e siècle.** Grenoble : PUG.

- COLLINET C. (2000). – **Les grands courants d'éducation physique en France**. Paris : PUF.
- COMBAZ G. (1992). – **Sociologie de l'éducation physique**. Paris : PUF.
- Commission Bourdieu-Gros (1989). – **Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement**. Paris : MEN.
- CORCUFF P. (1995). – **Les nouvelles sociologies**. Paris : Nathan.
- DEFRANCE J. (1980). – Exercice rationnel et rationalité économique. **Travaux et recherches en EPS**, n° 6, p. 84-93.
- DEROUET J.-L. (1992). – **Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?** Paris : Métailié.
- DEROUET J.-L. (dir.) (2000). – **L'école dans plusieurs mondes**. Bruxelles : De Boeck.
- DUMAZEDIER J. (1967). – **Vers une civilisation du loisir**. Paris : Seuil.
- DURING B. (1981). – **La crise des pédagogies corporelles**. Paris : Éditions du Scarabée.
- DURKHEIM E. (1969). – **L'évolution pédagogique en France**. Paris : Payot.
- DURKHEIM E. (1985). – **Education et sociologie**. Paris : PUF.
- EHRENBERG A. (1991). – **Le culte de la performance**. Paris : Calmann-Lévy.
- ELIAS N., DUNNING E. (1994). – **Sport et civilisation. La violence maîtrisée**. Paris : Fayard.
- FAURE E. (1969). – **Philosophie d'une réforme**. Paris : Plon.
- FOUCAULT M. (1966). – **Les mots et les choses**. Paris : Gallimard.
- GARDNER H. (1996). – **Les intelligences multiples**. Paris : Retz.
- GLEYSE J.1 (1995). – **Archéologie de l'éducation physique au XX^e siècle**. Paris : PUF.
- GLEYSE J. (et coll.) (1999). – **L'éducation physique au XX^e siècle**. Paris : Vigot.
- GOBLOT E. (1925). – **La barrière et le niveau : étude sociologique sur la bourgeoisie française**. Paris : Alcan.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1981). – À quoi attribuer les changements ? In G. Mialaret, J. Vial, **Histoire mondiale de l'éducation**, vol. 3, p. 99-114.
- KERLAN A. (2001). – Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 50/51, p. 71-88.
- KLEIN G. (2000). – La constitution d'un savoir collectif. L'éducation physique scolaire en France de 1980 à 2000. In A. Robert (dir.), **Les contenus d'enseignement en question**, p. 135-145. Rennes : CRDP.
- LANGOUET G. (1985). – **Suffit-il d'innover ?** Paris : PUF.
- LATOUR B. (1984). – **Les microbes : guerre et paix**, suivi de **Irréductions**. Paris : Métailié.
- LATOUR B. (1989). – **La science en action**. Paris : La Découverte.
- LATOUR B. (1991). – **Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique**. Paris : La Découverte.
- LELIÈVRE C. (1996). – **L'école à la française en danger ?** Paris : Nathan.
- LE POGAM Y. (1979). – **Démocratisation du sport : mythe ou réalité ?** Paris : Delarge.
- LORCA P. (2000). – La constitution de l'éducation physique et sportive comme discipline scolaire entre 1981 et 1998 : le rôle des tribus. In A. Robert (dir.), **Les contenus d'enseignement en question**, p. 147-150. Rennes : CRDP.
- MARTIN J.-L. (1999). – **La politique de l'éducation physique sous la V^e République**. Paris : PUF.
- MILNER J.-C. (1984). – **De l'école**. Paris : Seuil.
- Ministère de l'Éducation nationale (1985). – **Collèges. Programmes et instructions**. Paris : CNDP.
- MISSOUM G. (1979). – **Psychopédagogie des activités du corps**. Paris : Vigot.
- PARLEBAS P. (1969). – Structure, genèse et motricité. **Revue EPS**, n° 100.
- PARLEBAS P. (1975). – Activités physiques et éducation motrice. **Dossier EPS**, n° 4 (Éditions EPS).
- POCIELLO C. (1981a). – **Sports et société**. Paris : Vigot.
- POCIELLO C. (1981b). – Georges Demeny (1850-1917). In P. Arnaud, **Le corps en mouvement**. Paris : Privat.
- PREVOST C. M. (1991). – **L'Éducation Physique et Sportive en France. Essai d'anthropologie humaniste**. Paris : PUF.
- PROST A. (1992). – **Éducation, société, politiques**. Paris : Seuil.
- RAUCH A. (1982). – **Le corps en éducation physique**. Paris : PUF.
- RIGAUER B. (1966). – **Sport und arbeit**. Francfort (Allemagne).
- SIMMEL G. (1981). – **Sociologie et épistémologie**. Paris : PUF.
- TERRET T. (1998). – L'identité de l'éducation physique à l'école primaire. **Spirales**, n° 13-14, p. 337-363.
- THIBAUT J. (1972). – **Sports et éducation physique, 1870-1970**. Paris : Vrin.
- TOURAINÉ A. (1973). – **Production de la société**. Paris : Seuil.
- ULMANN J. (1977). – **De la gymnastique aux sports modernes**. Paris : Vrin.
- VERRET M. (1975). – **Le temps des études**. Paris : Champion.
- VIGARELLO G. (1978). – **Le corps redressé**. Paris : Delarge.
- YOUNG M.F.D. (1971). – **Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education**. London et New-York : Collier-Macmillan.

NOTE DE SYNTHÈSE

La recherche en éducation et les ZEP en France

1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche

Martine Kherroubi
Jean-Yves Rochex

Outre les difficultés spécifiques à toute entreprise de ce genre, la réalisation d'une note de synthèse sur *La recherche en éducation et les Zones d'Éducation Prioritaires* s'avère une tâche complexe et malaisée pour un faisceau de raisons qui tiennent : d'une part, à cette politique elle-même, à ses aléas et évolutions, mais aussi à ses liens avec les transformations du paysage éducatif et avec les politiques éducatives et urbaines mises en œuvre durant les deux dernières décennies, et donc aux contours flous et au caractère difficilement délimitable d'un objet et d'un champ de recherche que ne suffit évidemment pas à définir la seule catégorie politico-administrative ZEP ; d'autre part, aux évolutions et débats propres à la recherche en éducation et à la construction de ses problématiques et objets, ainsi qu'à ses rapports complexes avec les univers et les logiques de l'évaluation, de la décision et de la réflexion politiques, ou encore de l'action quotidienne des acteurs.

1. LA POLITIQUE ZEP, UN OBJET DIFFICILEMENT SAISSABLE

Extension de la carte des ZEP ou changement d'orientation d'une politique ?

On le sait, après son lancement par les deux circulaires fondatrices du 1^{er} juillet et du 28 décembre 1981 et sa mise en œuvre effective à la rentrée 1982, la politique ZEP a connu une alternance de phases de silence et de mise en sommeil ministériels et de phases de relance, en 1989-1990 puis en 1997-1998. Mais on prête moins souvent attention au fait que chaque relance

s'est accompagnée d'une redéfinition de la carte des ZEP et d'une extension importante du territoire et de la population scolaire concernés, qui ont conduit certains observateurs et analystes à se demander si, malgré une certaine continuité réglementaire et une référence inchangée aux circulaires fondatrices, le sens et la nature mêmes de cette politique n'avaient pas profondément changé. Si dans la précipitation consécutive à la première circulaire de juillet 1981, les décisions des recteurs avaient abouti (1) à la détermination d'environ 700 zones prioritaires, concernant environ 15 % des élèves des écoles et des collèges, et correspondant plus souvent à des établissements seuls qu'à des zones regroupant différents types d'établissements (Groupe de pilotage de la politique des zones prioritaires, 1983 ; Cogez, 1996), les précisions et les orientations apportées par la deuxième circulaire conduiront à une mise en œuvre plus sélective : le nombre de zones prioritaires sera de 363 à la rentrée 1982, de 390 en 1984-85, concernant 6,5 % des écoles et 8,5 % des élèves du premier degré, et 10,5 % des collèges et des collégiens (2). La première relance de cette politique se marque, entre autres choses, par une redéfinition de la carte des zones prioritaires, dont le nombre passe à environ 530, concernant 9,6 % des écoles et 12,4 % de leurs élèves, 14,2 % des collèges et 14,9 % des collégiens. D'une carte à l'autre, la proportion d'élèves en ZEP varie fortement selon les académies ; elle peut aller, d'une académie à l'autre, de 5 à plus de 20 %, sans que ces variations soient le strict reflet de celles des caractéristiques sociales et scolaires des académies (Moisan, 2001). D'où, aux débuts des années 1990, une première tentative de rationalisation et d'harmonisation des critères de définition de la carte des zones prioritaires et d'attribution de moyens aux académies, par la détermination de « taux plafonds », c'est-à-dire de taux théoriques d'élèves à scolariser en zones prioritaires, calculés, pour chaque académie et département, à partir d'un modèle statistique prenant en compte différentes variables sociales et scolaires, et auxquels peuvent être comparés les taux réels observés (Radica, 1995). La question de l'aménagement de la carte des ZEP sera l'objet d'une commande passée en avril 1996 par le Ministre aux deux Inspections générales, et donnera lieu à un premier rapport rédigé par Catherine Moisan et Jacky Simon, rapport qui ne sera pas publié. Ses auteurs y insistent sur « les limites d'une démarche reposant uniquement sur les décisions et les critères locaux » et sur la nécessité d'« instructions politiques claires du niveau national pour refondre la carte des ZEP ». Plaidant pour que la redéfinition de la carte des ZEP s'accompagne d'une relance des projets, ils affirment que « l'extension démesurée des ZEP ferait perdre de son efficacité à une formule qui doit être ciblée » et en concluent que « le pourcentage d'élèves en ZEP au niveau national devrait plutôt être réduit, en aucun cas augmenté » (Moisan et Simon, 1996). Tel ne sera pourtant pas le cas, et à l'issue de la seconde relance et de la redéfinition de la carte des ZEP, on comptera à la rentrée 1999 770 unités d'éducation prioritaire (3), scolarisant près de 1 700 000 élèves, environ 18 % des écoliers et plus de 21 % des collégiens.

Cette extension de la carte de l'éducation prioritaire et de la population concernée est parallèle, à quelques décalages temporels près, à l'élargissement rapide de la politique de développement social des quartiers, relayée à partir de 1990 par la politique de la Ville, dont le nombre de sites et la population concernée n'ont, eux aussi, cessé de croître, passant de quelques dizaines de quartiers au début des années 1980 à plusieurs centaines à la fin de la décennie pour s'établir aujourd'hui à plus d'un millier, les contrats de

ville signés pour la période 2000-2006 concernant 27 millions d'habitants en France métropolitaine. Si la synergie entre les deux politiques est explicitement recherchée, non sans tensions, dès le début des années 1980 (Cogez, 1996), la relance de 1989-1990, survenant dans un contexte marqué par une flambée de violences urbaines, affiche une volonté de couplage systématique de la politique ZEP et de la politique de la Ville, tous les établissements scolaires situés dans les quartiers concernés par celle-ci (alors environ 400) devant être classés en ZEP. Si bien que certains enseignants et responsables de l'Éducation nationale s'inquièteront du risque de dépendance, voire d'instrumentalisation de la politique ZEP par la politique de la Ville, et que certains analystes s'alarmeront du risque de glissement des objectifs premiers de la politique ZEP, de l'amélioration de la réussite scolaire des enfants les plus défavorisés vers la seule « gestion sociale des inégalités scolaires » (Glasman, 1992 ; cf. également Rochex, 1997 ; Bouveau, 1997). Le changement d'échelle de chacune de ces deux politiques à la fin de la décennie 1990 suscitera des interrogations similaires. Jean-Claude Delarue (2001) s'inquiète ainsi du « risque de glissement (de la politique de la Ville) au détriment de ceux pour qui elle est faite, au profit de ceux pour qui elle ne l'est pas ; le nombre de quartiers éligibles n'a cessé de croître, dans des conditions de fausse rigueur, au point qu'on peut finir par suspecter toute cité HLM de constituer un danger en puissance (habitat social, habitat dangereux ?) », tandis qu'Alain Bourgarel et l'Observatoire des zones prioritaires (4) déplorent la dilution de la politique d'éducation prioritaire et de ses principes par « une extension inconsidérée de la carte des ZEP et des REP » qui aboutit à ce que « les cas extrêmes, ceux où le service public ne peut assurer normalement sa mission, ne sont plus distingués de la masse des écoles et des collèges qui accueillent majoritairement les enfants des classes populaires » (OZP, 2002 ; cf. également Bourgarel, 1999). De fait, on peut se demander si la politique ZEP, ainsi étendue à près d'un élève sur cinq, n'est pas devenue le sous-produit et le symptôme de la difficulté à réussir la démocratisation de la réussite scolaire dans l'ensemble du cursus école-collège que suivent aujourd'hui, de la maternelle à la classe de Troisième, pratiquement tous les élèves.

Cette extension de la carte des ZEP se fait au détriment des zones rurales (5). Parallèlement à la « découverte » des difficultés spécifiques des banlieues et des quartiers périphériques des grandes villes, les établissements de banlieue vont s'imposer, bien plus que ceux du « rural profond », comme les lieux où se donnent à voir de la manière la plus criante ces difficultés, scolaires et sociales (Liensohl et Cœuvrard, 1992). Mais l'usage de plus en plus fréquent de l'adjectif « difficile » pour désigner les zones et établissements bénéficiant d'un interventionnisme accru de l'État est symptomatique d'un glissement entre deux réalités : celle des familles ou des élèves connaissant des difficultés réelles ou supposées telles, d'une part ; celle des décideurs et des professionnels de l'éducation qui éprouvent des difficultés à travailler avec ces populations, d'autre part (van Zanten, 1997). Dans ce deuxième cas, comme le pointe très pertinemment Viviane Isambert-Jamati (1998), le vocable « difficile » renvoie à une difficulté posée par certains milieux professionnels et c'est, de fait, le vocabulaire des politiques, des administrateurs et des enseignants que les chercheurs reprennent, sans en avoir une conscience toujours claire. Allant dans le même sens, Martine Kherroubi (1999) montre combien les formulations et les catégorisations des textes réglementaires régissant la politique ZEP ont évolué, et témoignent du

développement d'une représentation associant de façon étroite exercice en ZEP et conditions difficiles d'enseignement. Telle est également la lecture qu'en fait Denis Meuret, notant que l'objectif initial visant à faire diminuer les inégalités sociales devant l'école aurait justifié un ciblage de cette politique sur des populations plutôt que sur des zones, mais que « cette contradiction a été levée quand, très vite, l'objectif de compenser un désavantage social a cédé de plus en plus de place à celui de compenser un désavantage local, celui que tous pouvaient éprouver dans des zones où la concentration des problèmes les rendait plus aigus et rendait l'enseignement plus difficile » (Meuret, 2000).

La création de nouveaux labels et de nouveaux dispositifs (sites pilotes pour l'intégration, zones franches ou zones urbaines sensibles pour la politique de la Ville, établissements sensibles, « plan violence » ou dispositif « postes à exigences particulières » visant à réduire la mobilité des enseignants débutants affectés dans des établissements difficiles pour l'Éducation nationale), destinés à répondre à des problèmes spécifiques jugés plus prioritaires que d'autres à tel moment ou dans tel contexte, est venue renforcer le sentiment de brouillage et de dilution du sens et des objectifs des politiques, urbaine et scolaire, dites de discrimination positive. Pour ne prendre qu'un exemple, l'identification et la désignation de collèges « sensibles » sont faites en concertation avec les recteurs et les inspecteurs d'académie depuis 1992 ; des moyens supplémentaires leur sont attribués pour lutter contre les fortes inégalités sociales et les phénomènes de violence ; les mesures d'affectation des personnels y sont modifiées dans le but explicite de voir se constituer des équipes pédagogiques dynamiques et motivées. Certains observateurs, comme Françoise Lorcerie (1994), ont pu voir dans cette décision un tournant dans la politique des ZEP, les « établissements sensibles » devenant le centre du « réseau prioritaire rénové ». En réalité, l'introduction de la catégorie administrative « collèges sensibles » a contribué à renforcer l'équation fataliste qui associe déterminants sociaux défavorables et problèmes d'incivilité et de violence et à accentuer, de fait, la disparité entre les collèges (Debarbieux, 1996 ; Trancart, 2001). De plus, en « labellisant » des établissements, elle a accentué la tension, qui existait dès le début de la politique ZEP (cf. Charlot, 1994a), entre deux versions tout à fait différentes de la territorialisation des politiques éducatives : celle dont l'unité territoriale est la zone, dans une perspective plus ou moins régulée étatique, et celle dont l'unité territoriale est l'établissement, que le chef d'établissement a la responsabilité de gérer en combinant des logiques différentes (logique managériale, logique du consumérisme, logique du marché etc.). Un des symptômes de cette tension est le fait qu'une part non négligeable des collèges classés « établissements sensibles » en 1992 n'étaient pas pour autant classés en ZEP.

Une politique et un objet de recherche à la spécificité incertaine

Mais ces évolutions de la politique ZEP se produisent dans un paysage, social et scolaire, lui aussi changeant : extension et pérennisation du chômage, de la précarité et de la « nouvelle pauvreté » ; augmentation importante du niveau moyen de formation des nouvelles générations ; quasi disparition des orientations précoces en cours de scolarité au collège (6) ; mise en place des cycles et diminution volontariste des taux de redoublement à l'école primaire ; rénovation des collèges et des lycées ; refonte des programmes et des contenus d'enseignement ; lois de décentralisation ; accrois-

sement du pouvoir de décision des familles, mais aussi augmentation de la concurrence entre établissements scolaires et exacerbation des phénomènes de ségrégation, sociale et ethnique, dans et hors l'école (Payet, 1995 et 1998 ; Broccolichi et van Zanten, 1997 ; van Zanten, 2001). La politique ZEP est, en France, à la fois le premier exemple de politique dite de discrimination positive visant à corriger les inégalités sociales par une dotation inégalitaire de moyens, et le premier exemple de territorialisation des politiques éducatives, approche qui fait de l'adaptation de l'institution scolaire à la diversité et à la spécificité de ses « publics » la condition et le moyen de la démocratisation et qui pose le niveau local comme l'unité la plus pertinente de traitement des difficultés sociales et scolaires et d'élaboration de projets éducatifs adaptés à ces difficultés (Charlot et *al.*, 1994). Les textes fondateurs de cette politique en appellent donc à une approche globale des réalités sociales et scolaires de chaque zone et chaque établissement, à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet spécifique à la zone, à la mobilisation pour ce faire, non seulement des professionnels de l'école mais de tous ceux (parents d'élèves, travailleurs sociaux, élus locaux...) avec lesquels ils sont invités à travailler en « partenariat », dans une perspective d'« ouverture » de l'école et d'amélioration de la réussite scolaire. Ces principes fondateurs seront néanmoins très diversement suivis et mis en œuvre, selon les sites concernés d'une part, selon les différentes périodes de la politique ZEP d'autre part. Ils ont donné lieu à des mobilisations locales très diversifiées, et à la mise en œuvre de projets et actions pouvant paraître très disparates et témoignant d'une grande diversité d'orientations et de domaines d'intervention. Loin de correspondre toujours, comme le voudraient les textes officiels, à une dynamique d'élaboration collective d'un projet de zone, l'unité supposée du « label » ZEP relève dès lors plutôt de la fiction administrative et/ou du volontarisme politique.

De plus, si les termes de projet et de partenariat sont, dès l'origine, les maîtres-mots de la politique ZEP, ils vont progressivement devenir ceux des politiques éducatives et, plus largement, de la politique de « modernisation du service public » mises en œuvre durant la décennie 1980 (Rouban, 1990). Comme le souligne Claude Lelièvre (1990), « les ZEP donnent à voir de façon privilégiée ce qui est en œuvre dans toute la politique du ministère Savary (qui se place résolument dans le cadre de la décentralisation menée par le gouvernement Mauroy) : développer l'autonomie des acteurs concernés, donner plus de liberté de manœuvre aux acteurs de "base", plus de responsabilité et d'importance au milieu local ». Les ZEP auront dès lors tendance à être considérées moins comme le lieu d'une mission propre que comme des lieux ou des laboratoires d'expérimentation à grande échelle, à la fois spécifique et exemplaire, de formules nouvelles d'enseignement, voire d'une autre forme de système éducatif (CRESAS, 1985 ; Bouveau, 1994 ; Peignard et van Zanten, 1998). Si bien qu'un grand nombre d'« innovations » dont la politique ZEP a été le terrain d'expérimentation, au titre de la spécificité des problèmes et des difficultés auxquels l'école et ses professionnels y étaient confrontés, et selon des procédures faisant appel à l'initiative et à l'engagement des « acteurs », sont progressivement devenues constitutives d'une doxa pédagogique et politico-administrative que les alternances gouvernementales n'ont pas remise en cause. Elles ont dès lors fait l'objet de prescriptions réglementaires ou fortement incitatives (notamment par le biais des procédures de financement) qui ont contribué à modifier sensiblement le système éducatif dans son ensemble, et le travail de ses agents (7). La très

grande diversité des choix opérés, des actions mises en œuvre et des mobilisations effectives dans les ZEP, et l'extension à tout ou partie du système éducatif des principes et prescriptions dont elle a été le terrain d'expérimentation (l'exemple le plus parlant en est sans doute l'obligation faite depuis une dizaine d'années à chaque école et chaque établissement secondaire de se doter d'un « projet » propre, adapté aux caractéristiques des élèves qu'elle ou il accueille) font qu'il est aujourd'hui extrêmement malaisé de définir ce qu'est la spécificité de la politique ZEP, du niveau national jusqu'au niveau local, et donc de tenter d'en évaluer les effets. Ce qui incite à être extrêmement prudent sur ce que mesurent et signifient les comparaisons d'indicateurs recueillis en ZEP et hors ZEP, auxquelles procèdent régulièrement les services statistiques de Ministère. Nous y reviendrons.

2. NOUVEAUX OBJETS ET NOUVELLES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

La politique ZEP et sa mise en œuvre ont pu apparaître comme un domaine où les recherches en éducation ont été peu nombreuses, au regard de la place importante occupée par l'École et les questions scolaires dans la formation sociale et le débat politique français (Rochex, 1988). Il y a sans doute plusieurs raisons à cela : centration des responsables politiques et administratifs sur les questions d'organisation et sur la nécessité de convaincre du bien-fondé d'une politique plutôt que sur des questions de recherche ; faiblesse de la commande publique ; contexte politique portant à sous-estimer l'ampleur des difficultés et à penser les ZEP comme laboratoires de l'innovation pédagogique et sociale, tremplins de la démocratisation de l'école ; équipes de recherche insuffisamment préparées à la prise en compte de nouveaux objets ; difficulté à trouver la « bonne distance » et les modes de collaboration les plus pertinents pour éviter les brouillages et confusions entre logiques de recherche et logiques d'action (politique ou pédagogique) ou d'évaluation (cf. la table ronde publiée dans ce même numéro). Si la situation n'est certes pas la même aujourd'hui qu'il y a vingt ans, si les recherches concernant les ZEP se sont développées (8), ces raisons et difficultés, loin d'avoir disparu, continuent pour une part à se poser, quoique sous des formes différentes de celles sous lesquelles elles se donnaient alors à voir.

Des postures de recherche différentes

Les travaux portant sur les ZEP sont essentiellement issus de la sociologie de l'éducation, et de la recherche pédagogique ou des sciences de l'éducation ; les autres disciplines ou spécialités (psychologie, didactique, économie, sciences politiques...) ne s'y sont intéressées que tardivement et très marginalement. Deux équipes de recherche – le CRESAS-INRP et l'Équipe de sociologie de l'Éducation CNRS - Université Paris V – ont travaillé sur les ZEP dès l'origine, l'une et l'autre à partir d'un intérêt commun pour la thématique de l'échec scolaire et des inégalités sociales de réussite scolaire et d'accès au savoir, mais à partir de postures et de méthodologies très différentes. Ces différences méritent qu'on s'y arrête parce qu'elles donnent à voir une question récurrente dans le travail des chercheurs sur les ZEP, qui est la question du rapport et de la distance qu'ils adoptent, d'une

part à l'égard de cette politique et de ses objectifs, d'autre part à l'égard des activités et des engagements de tous ceux qui œuvrent au quotidien dans les quartiers et les établissements concernés. Ces deux axes définissent des positionnements différents dès les premiers travaux portant sur les ZEP.

Les chercheurs du CRESAS inscrivent leur engagement dans les ZEP dans une perspective de vérification et de changement d'échelle des hypothèses forgées dans les recherches-action qu'ils ont menées précédemment, selon lesquelles « l'échec et la sélection scolaire résultent principalement du système de rapports qui se nouent dans et autour des institutions éducatives entre les divers acteurs en présence : élèves, maîtres, autres personnels des institutions, parents, etc. » (CRESAS, 1983). La perspective de recherche-action et la volonté de participation commune aux transformations jugées nécessaires sont clairement réaffirmées : « Ce qui caractérise avant tout notre approche, c'est le fait que les recherches sont réalisées en collaboration avec des partenaires engagés dans le processus de transformation. Une telle approche est, à l'évidence, en rupture avec les pratiques habituelles où seuls les chercheurs procèdent, de l'extérieur, à l'observation et à l'analyse des processus en cours. (...) Nous nous efforçons d'analyser les processus engagés *en commun*, car, selon nous, actions et compréhension sont solidaires » (*Ibidem*, souligné dans le texte original). Épousant pour une large part les présupposés de la politique ZEP, les chercheurs du CRESAS vont s'efforcer de formaliser les conditions de réussite de cette politique, voire, au-delà, celles du changement social en éducation, en mobilisant pour cela un cadre réflexif pluridisciplinaire. La combinaison d'une approche sociologique, d'une approche sociopédagogique – plus centrée sur la question des savoirs et de l'apprentissage –, et d'une approche stratégique permet, selon eux, de « proposer une sorte de mode d'emploi ou des repères théoriques et pratiques destinés aussi bien aux décideurs qu'aux acteurs de terrains » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995). Directement impliqués au sein des équipes des ZEP qu'ils étudient, ils sont dès lors tentés d'adopter une posture normative et de définir ce qu'est ou n'est pas une « véritable action ZEP » (CRESAS, 1983 et 1984 ; Chambon et Proux, 1985 ; Chauveau et Duro-Courdresses, 1989 ; un point de vue proche est adopté par Rochex, 1988). Posture qui les oppose à celle d'Alain Mingat, auteur de l'un des tout premiers travaux d'évaluation d'une action ZEP, lequel n'interroge pas la pertinence ou l'adéquation de l'action concernée au regard des principes affirmés de la politique ZEP, mais se limite à en mesurer les effets à l'aide d'indicateurs de performances scolaires (Mingat, 1983).

Les sociologues du laboratoire CNRS-Paris V, quant à eux, sont sans doute plus partagés et plus dubitatifs quant à la politique ZEP et à son avenir (cf. les propos d'Agnès van Zanten lors de la table ronde publiée ci-dessus) et aussi plus soucieux de maintenir une posture « classique » de distance critique à l'égard des acteurs et de leurs engagements. Plutôt que de participer aux actions entreprises, il s'agissait prioritairement pour eux d'« observer comment – et avec quelles implications de quels partenaires – une politique officiellement énoncée de transformation du système éducatif en faveur des enfants les plus “défavorisés” était reproduite au niveau local, comment des prescriptions nationales pouvaient se trouver reprises dans des dynamiques locales en vue d'actions effectives » (Plaisance, 1988). En outre, ils font nettement la distinction entre deux types d'approche : l'approche

« théorique » soulignant les ruptures qu'introduit la mise en place des ZEP dans la conception de la démocratisation, et l'observation empirique de ruptures « réelles » plus ou moins effectives « sur le terrain ». Dans un des tout premiers textes rendant compte des travaux engagés dans le cadre de cette équipe, Agnès Henriot et Alain Léger (1984) disent combien la mise en place des ZEP peut être l'occasion de montrer que « l'examen des rapports entre l'école et le milieu local peut apporter des éléments très pertinents à l'étude des rapports école-société » par l'observation de leurs formes locales concrètes, alors que cette étude se situait jusqu'alors principalement au niveau macrosociologique dans la sociologie française, dont les outils théoriques ne sont dès lors plus appropriés aux nouvelles perspectives de recherche. On trouve là, exprimée pour la première fois, l'idée selon laquelle la politique ZEP a pour une part contraint la sociologie de l'éducation à se renouveler, ou du moins a contribué à ce renouvellement. Arrêtons-nous un moment sur ce point.

Les ZEP et les modes de problématisation de l'échec scolaire : continuités et ruptures

La sociologie de l'éducation a, d'une certaine manière, contribué à tisser la toile de fond de la politique ZEP, en montrant qu'il ne suffisait pas de réduire les inégalités sociales d'accès aux différents niveaux du système éducatif pour diminuer les inégalités sociales de réussite scolaire, et en mettant en évidence la persistance de celles-ci malgré la prolongation des scolarités. Avec la mise en place des ZEP, le ministère prend acte de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social (Isambert-Jamati, 1984a) et en fait pour la première fois l'objet d'une politique publique, ce qui conduit à certains déplacements. Dans son analyse socio-historique des modes de problématisation de l'échec scolaire, Bertrand Ravon (2000) montre que, dès lors, l'échec scolaire n'apparaît pas seulement sur la scène publique comme problème social, mais également comme problème public, au sens où la lutte contre ce problème est définie comme étant « l'affaire de tous ». La lutte contre l'échec scolaire, centre de la politique ZEP, vise des élèves que l'on ne désigne plus comme « élèves en échec », relevant d'un secteur spécialisé, mais comme des élèves « en difficultés », désignation susceptible de mobiliser des « spécialistes », mais aussi des acteurs de terrain très divers. Notons que pour Bertrand Ravon, le CRESAS, notamment en raison de la posture critique et réflexive vis-à-vis de l'échec scolaire et de l'enseignement spécialisé (9) qu'il adopte dès le début des années 70, a été un opérateur important de ce processus par lequel un problème traité dans des « arènes spécialisées » circule jusque dans la sphère publique, « ensemble d'arènes sans restriction d'accès ».

Certains analystes ont pu affirmer que la sociologie de l'éducation avait néanmoins été prise au dépourvu ou même à contre-pied par la mise en œuvre de cette politique. L'idée même de discrimination positive, souvent associée à celle de pédagogie de compensation, est alors l'objet de critiques et de réticences de nature scientifique mais aussi idéologique. Faisant écho aux débats ayant eu lieu quelques années auparavant à propos des EPA (*Educational priority areas*) anglaises, Agnès Henriot-van Zanten et Éric Plaisance rappellent la critique de Georges Smith, pour qui ces notions et la politique des EPA qui s'en inspire s'apparentent à un « paradigme politique », « c'est-à-dire à un curieux mélange d'hypothèses psychologiques, de concepts

scientifiques, d'engagements dans des valeurs, d'aspirations sociales et de contraintes administratives. (...) C'est finalement moins une identification et une analyse du problème qu'un ensemble de propositions avec un fort impératif moral pour l'action » (Plaisance et *al.*, 1988). Denis Meuret, quant à lui, voit des raisons politiques, mais aussi intellectuelles, au retard des initiatives françaises par rapport à leurs homologues anglo-saxonnes ou néerlandaises, et rappelle que, dès 1973, au terme d'une synthèse des politiques américaines d'éducation compensatoire, Viviane Isambert-Jamati estimait que l'idée de pédagogie de compensation était une « notion paternaliste et réductrice » (Meuret, 1994 ; Isambert-Jamati, 1973).

Pour autant, la critique des politiques et des idéologies compensatoires n'empêche pas les chercheurs qui la mènent de s'intéresser à la politique ZEP, en tant qu'affirmation d'une politique de lutte contre l'échec scolaire qui mobilise d'autres cadres de référence et propose d'autres objets de réflexion et d'investigation : la reconnaissance de fortes disparités « territoriales », l'affirmation d'une inégalité de moyens à distribuer précisément en faveur des zones les plus défavorisées, la conception non exclusivement scolaire de la lutte contre les inégalités scolaires, l'appel aux initiatives propres et aux mesures diversifiées (Plaisance, 1988 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Charlot et *al.*, 1994). L'accent mis sur le qualitatif et le changement global au niveau d'une zone donne alors un statut tout à fait différent au local. Comme le souligne Agnès Henriot-van Zanten (1990), il ne s'agit plus ici d'une politique nationale dont il pourrait être intéressant de connaître les variations et les applications locales, mais d'une innovation éducative dont les directives émanent, certes, du pouvoir central, mais qui fait largement appel à l'initiative locale. D'où la nécessité d'articuler les réflexions théoriques à des études empiriques afin d'appréhender simultanément le changement et la diversité : « Chaque ZEP constitue une entité relativement autonome qui mérite d'être analysée dans sa spécificité, ce qui n'interdit ni la comparaison, ni un certain niveau de généralisation, dans la mesure où il sera possible de dégager un certain nombre de processus locaux dont on pourra, à travers d'autres études, confirmer l'existence et analyser les modalités ». Autre élément appelant un renouvellement théorique et méthodologique, les zones d'éducation prioritaires visent à transformer l'école par un rapprochement avec les communautés locales, ou du moins, la notion de communauté étant peu usuelle en France, avec les partenaires locaux. Dans le cadre d'une politique de décentralisation qui accorde plus de pouvoir aux échelons locaux et des diverses initiatives visant à « territorialiser » le traitement des problèmes sociaux, la politique des zones d'éducation prioritaires marque un tournant décisif dans l'articulation école-milieu local.

Des objets sociaux aux objets de recherche

Les critiques des tentatives anglo-saxonnes n'ont donc pas été oubliées et les orientations prises par les recherches se sont largement éloignées des cadres théoriques des pédagogies de la compensation (10). Dès ses premiers travaux, Agnès Henriot-van Zanten (1985 et 1990) se montre par exemple très réservée vis-à-vis de la notion de « communauté » qui implique une représentation du groupe étudié comme un tout social indépendant et posédant une cohésion interne, et plus généralement vis-à-vis des approches par groupes catégoriels (les enseignants, les parents, les travailleurs sociaux) qui les font percevoir comme des groupes homogènes aux intérêts conver-

gents alors que les intérêts et les actions de leurs membres par rapport à l'école sont souvent différents ou même opposés. Un autre angle d'approche théorique a été proposé par Jean-Louis Derouet (1992 et 1993). Pour ce dernier, si la logique territoriale des zones d'éducation prioritaires récupère une grande partie de la tradition pédagogique en prônant un modèle communautaire où l'éducation nouvelle retrouve l'idéal qui lui est cher d'une organisation de l'école sur un modèle dérivé de celui de la famille, elle ne propose pas de principe unique ou dominant qui soit susceptible de servir de référence à l'action. Elle délègue au local la tâche de définir « un bien commun local » qui n'ait pas vocation à être valable en toute généralité mais qui soit susceptible de réaccorder un système éducatif en crise au prix d'une certaine diversification. Les ZEP deviennent dès lors des lieux où s'affrontent et se combinent plusieurs logiques d'action relevant de différentes conceptions de la justice (Boltanski et Thévenot, 1987 et 1989). Cette orientation amène Jean-Louis Derouet à privilégier la question de l'émergence d'un bien commun dont la définition et l'instrumentation posent autant de problèmes, sinon plus, que la définition et l'instrumentation de priorités nationales et ce d'autant plus que la lutte contre les inégalités sociales ne constitue plus, notamment dans les ZEP, une référence unique, ni même hégémonique.

Tandis que, pour Agnès van Zanten (1988), le « local » apparaît comme un « terrain présentant un certain nombre de ressources nouvelles à la fois pour les décideurs et les chercheurs en sciences sociales », Jean-Louis Derouet (1995a et b), quant à lui, estime que c'est sous l'influence des politiques éducatives de l'après 1981, et pour pouvoir rendre compte des nouveaux objets qu'elles ont fait émerger (la zone, l'établissement, le local...) que la sociologie de l'éducation française « qui éprouvait quelque peine à se renouveler » a pu se débloquer, voire opérer une véritable « conversion épistémologique ». Ce dernier jugement serait sans doute à nuancer si l'on considère, avec Viviane Isambert-Jamati (1984b), que les sociologues s'étaient, durant les années 1970, « davantage tournés vers les acteurs et la diversité de leur contribution au système », ne pouvant plus « traiter toutes les questions seulement au niveau macro-social » s'ils voulaient pouvoir rendre compte des initiatives et mobilisations que l'on pouvait alors observer chez les enseignants (renouvellement des contenus et des pratiques dans de multiples stages et sessions menés par des mouvements pédagogiques ou dans des Universités d'été).

Quelles que soient les nuances dont témoignent ces différents écrits, il est indéniable qu'une rencontre s'est opérée entre les changements politiques initiés durant la décennie 1980 en matière d'éducation (dont la politique ZEP), misant plus sur la mobilisation et la professionnalisation des acteurs que sur des réformes de structure (Rochex, 1991), et les évolutions importantes opérées par la sociologie de l'éducation dans la même période. Les principales de ces évolutions – dont les liens sont étroits mais qui ne sont pas pour autant identifiables les unes aux autres – sont, rappelons-le en bref : l'ouverture de ces « quasi boîtes noires » que demeuraient la classe, l'établissement ou la communauté (Henriot-van Zanten, Derouet et Sirota, 1987) ; l'objectif d'étudier « les inégalités en train de se faire » et leurs processus de production plutôt que de postuler qu'elles seraient toujours « jouées d'avance » (Derouet, 1995a) ; le déplacement d'une posture de critique, voire de dénonciation globale de l'institution scolaire, de sa fonction et de ses modes de fonctionnement, à une préoccupation d'amélioration (démocratisation et plus grande efficacité) de cette institution et une volonté

de mise en évidence de marges d'action chez ses agents et protagonistes ; enfin la relative perte de faveur des paradigmes macro-sociologiques (fonctionnalistes ou conflictualistes) au profit d'approches et de paradigmes constructivistes inspirés de la phénoménologie sociale, de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie (sur ces évolutions, cf. entre autres de Queiroz, 1995 ; Barrère et Sembel, 1998 ; Duru-Bellat et van Zanten, 1999 ; Duru-Bellat, 2000). Évolutions qui sont également à mettre en rapport avec les transformations institutionnelles du champ de la recherche en éducation qui voient par exemple les départements universitaires de Sciences de l'éducation accueillir un nombre important d'étudiants et apprentis-chercheurs qui sont des enseignants en exercice, des acteurs ou des responsables de ZEP, et se montrer dès lors plus sensibles à leurs préoccupations et difficultés professionnelles, ainsi qu'aux approches interdisciplinaires cherchant à mieux en rendre compte. Elles ne sont pas non plus sans liens avec la demande croissante d'expertise et d'évaluation dont les chercheurs sont l'objet de la part des différentes instances et des différents échelons de décision ou de mise en œuvre des politiques éducatives (Dubet, 1999 ; van Zanten, 1999, 2000a).

Les travaux réalisés et publiés durant la première décennie de la politique ZEP ont essentiellement porté sur les modalités et les dynamiques sociales d'appropriation et de mise en œuvre de cette politique, tout en adoptant une plus ou moins grande distance critique à son égard. Les uns ont permis de montrer, à partir de paradigmes différents, que s'y affirment et s'y confrontent des points de vue et des intérêts particuliers, lesquels, loin de se fondre sans heurts dans une définition locale de l'intérêt général, sont souvent porteurs de malentendus, de conflits de pouvoir et de légitimité, d'accusations ou de stigmatisations réciproques plus ou moins voilées (Léger et Tripier, 1986 ; Plaisance, 1988 ; Henriot van Zanten, 1990 ; Derouet, 1992). Les autres se sont plus situés, au nom même des objectifs affichés et des pré-supposés de la politique ZEP, dans une visée d'accompagnement réflexif, voire de bilan de sa mise en œuvre, allant parfois jusqu'à formaliser, dans une posture où recherche et évaluation se rejoignent et s'entremêlent, les critères ou conditions les plus favorables selon eux pour que s'instaurent et perdurent « une véritable dynamique ou un véritable projet ZEP » (CRESAS, 1983 et 1985 ; Dannequin, 1986 ; Chambon et Proux, 1988 ; Rochex, 1988 ; Chauveau et Duro-Courdesses, 1989). Ce type de travaux se poursuivra durant la décennie suivante (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 ; Bouveau et Rochex, 1997 ; Chauveau, 2000), mais il s'enrichira de recherches, initiées au tournant des années 1990, et portant soit sur des objets institutionnels propres à la politique ZEP (projets, partenariat, pilotage, etc.), soit sur des objets pour l'étude desquels les ZEP apparaissent comme un terrain privilégié (le rapport au savoir des enfants de milieux populaires, les rapports école-familles, l'accompagnement scolaire, l'enseignement dans des classes « difficiles », la mobilisation et les transformations de l'identité professionnelle des enseignants, la modernisation de l'action publique, etc.), et à propos desquels seront mobilisées d'autres disciplines (sciences politiques, didactique...) ou des approches pluridisciplinaires (11). S'y ajouteront quelques années plus tard différents travaux répondant à des appels d'offre ciblés portant sur des phénomènes perçus comme problèmes sociaux, tels que la violence en milieu scolaire ou les processus de déscolarisation, et des travaux dans lesquels les problématiques sociologiques de l'inégalité scolaire seront revisitées à la faveur de concepts nouveaux tels

que ceux d'ethnisation ou de ségrégation (12). Au terme de deux décennies de travaux, s'il apparaît que « la politique de l'Éducation prioritaire constitue un objet de recherche pertinent pour la communauté scientifique non seulement pour ses caractéristiques propres, mais aussi parce qu'elle renvoie à des problématiques plus générales sur l'égalité des chances, les missions de l'école, l'insertion de celle-ci dans la société globale, le sens du savoir et de l'enseignement, le développement des phénomènes de violence, etc. » (Verdière, 2001), la spécificité de cet objet apparaît néanmoins très malaisée à saisir et à définir.

Recherche et évaluation : complémentarité et dépendance

La description du paysage serait incomplète, en particulier quant aux recoupements et aux tensions entre logiques de recherche et logiques d'évaluation, si l'on n'insistait pas, pour finir, sur le développement considérable de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), devenue Direction de la Programmation et du Développement (DPD), direction du Ministère de l'Éducation nationale chargée de la production de statistiques et, plus marginalement, d'enquêtes qualitatives. Cette direction, créée en 1987, « s'est très rapidement affirmée comme une des principales directions du ministère, fournissant les indicateurs qui guident le pilotage politique, les informations qui font l'opinion et les données qui orientent la recherche » (Derouet, 2000). La production régulière par cette direction de données statistiques de grande ampleur, portant aussi bien sur le suivi des parcours scolaires des élèves en fonction de leurs caractéristiques socio-démographiques, sur leurs performances à des épreuves d'évaluation standardisées subies dans différentes disciplines (essentiellement français et mathématiques) et à différents niveaux du cursus, sur leur répartition dans les différentes filières et spécialités, sur les caractéristiques des enseignants ou des établissements, que sur les inégalités académiques ou départementales de dotation ou de résultats, ne peut manquer d'avoir des effets sur le travail de recherche. Les chercheurs, ayant ces données à leur disposition, sont dès lors portés à s'engager dans des recherches à orientation plus qualitatives, en pensant que la complémentarité sera fructueuse, et à ne guère contester le quasi-monopole exercé par la DEP-DPD dans le domaine de l'investigation statistique. Or les enquêtes menées et les données produites par celle-ci ne visent pas uniquement à une meilleure connaissance du fonctionnement et des résultats du système éducatif ; elles visent tout autant à faciliter son évaluation et son pilotage par les décideurs politiques, et utilisent pour cela des modes d'investigation, de construction d'objets et de catégories pour partie déterminés par des impératifs politico-administratifs, et qui ne sauraient être considérés comme pertinents pour la recherche sans autre forme d'examen.

Pour ne prendre qu'un seul exemple, central pour notre propos, tout le monde, chercheurs comme spécialistes de la DEP-DPD, s'accorde pour reconnaître que la comparaison ZEP/non ZEP, utilisée dans la plupart des enquêtes menées par la DPD, est très sujette à caution tant la catégorie ZEP (de même d'ailleurs que la catégorie non ZEP) recouvre une très grande diversité de situations, aussi bien au regard des caractéristiques socio-démographiques des zones et établissements concernés qu'au regard des projets et actions mises en œuvre et des dynamiques de mobilisation collective effectives. Pour autant cette comparaison continue à dominer le débat sur les résultats de la politique ZEP, pour des motifs plus politiques que scientifiques, alors même que la population concernée par cette politique

s'est considérablement accrue et que l'objet ZEP lui-même est devenu bien plus un contexte, défini par des critères sociaux dont les variations sont importantes d'un site à l'autre, qu'une politique locale ou nationale, caractérisée par un projet et une dynamique spécifiques. D'où la nécessité éprouvée, tant par les chercheurs que par les services de la DEP-DPD, de se donner des indicateurs (Trancart, 1998 et 2001) et de construire des catégories (ZEP ordinaires vs ZEP « au carré » ou « ZEP des ZEP », quartiers d'exil ou d'exclusion, école de la périphérie...) et des typologies (écoles et quartiers populaires vs très populaires, zones ouvrières traditionnelles vs à fort taux d'immigrés ou en voie de sous-prolétarianisation...) visant à mieux décrire et analyser la diversité subsumée et occultée par le label ZEP (cf. entre autres, Dubet et Lapeyronnie, 1992 ; Gilly et *al.*, 1993 ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 ; Peyronie, 1998 ; van Zanten, 2001 ; et, dans une perspective de différenciation des ZEP et d'identification des facteurs qui font que certaines « réussissent » quand d'autres obtiennent des résultats inférieurs aux résultats attendus, Moisan et Simon, 1997). Il n'en demeure pas moins que ces constructions ne croisent et n'interrogent que rarement les évaluations longitudinales des carrières et des performances des élèves menées par la DEP-DPD ; celles-ci n'ont guère fait l'objet de traitements secondaires. On peut espérer qu'une telle situation évolue dans les années à venir, et que les chercheurs se saisissent pour cela des récentes dispositions administratives facilitant l'accès aux données produites par les différents services statistiques officiels, dont la DPD, mais force est de constater que la recherche en éducation reste aujourd'hui trop dépendante des catégories administratives et des préoccupations gestionnaires qui président pour partie aux enquêtes et à la production des données statistiques qui orientent ses propres travaux.

De plus, une autre question pose problème, dans cette comparaison ZEP/non ZEP : la référence à un même modèle d'efficacité « qui écrase les résultats qui, dans un contexte donné, expriment un progrès de la justice et de l'efficacité à l'école, d'une manière différente de celle prévue par la standardisation nationale » (Derouet, 1993). Les travaux menés par Lise Demailly avec Juliette Verdière (2000) ou Michel Tondellier (2001) visent à éviter cet écueil en mettant en œuvre une démarche de construction d'une évaluation participative, qui s'efforce d'être respectueuse à la fois des résultats objectifs externes et des savoirs d'expérience des professionnels, démarche novatrice qui suppose des formes de travail collégiales et intercatégorielles.

3. APPROCHES D'UNE POLITIQUE TERRITORIALE

L'analyse socio-historique de cette politique éducative particulière qu'est la politique ZEP est en France aussi peu développée que l'est celle des autres politiques éducatives, pour des raisons tout à la fois théoriques – liées à l'influence des paradigmes structuralistes postulant le contrôle du système éducatif par les classes dominantes et ne laissant guère de place à l'analyse circonstanciée des processus de décision – et politiques – dues au caractère centralisé et supposé unifié de l'institution scolaire et de son fonctionnement (Duru-Bellat et van Zanten, 1999, ch. 1). Un tel constat est à certains égards paradoxal concernant la politique ZEP si l'on considère que cette politique et ses présupposés s'inscrivent précisément à l'encontre de ces postulats. Il doit néanmoins être nuancé et différencié selon les différentes dimensions et les différents objets sur lesquels doit porter l'ana-

lyse : processus de prise de décisions et ses amonts contribuant à constituer un problème social en problème – voire en « cause » – politique ; processus de gestion politique et administrative d'un dispositif qui dure et qui croise d'autres dispositifs propres à d'autres politiques publiques ; modalités différenciées d'appropriation de ces décisions et dispositifs par les acteurs et protagonistes chargés de leur mise en œuvre aux divers niveaux administratifs et territoriaux ; concrétisation de ces différentes logiques dans des projets, des actions et des dynamiques sociales dont rien ne garantit *a priori* qu'ils soient cohérents avec les objectifs et intentions annoncés et qu'ils aillent dans le sens des effets attendus ; tentative d'évaluation et d'interprétation des effets produits.

Une histoire qui reste à faire

L'histoire de la politique ZEP reste pour une très large part à faire, tant pour ce qui est des débats et réflexions qui ont précédé et préparé la décision politique de création des ZEP, que pour ce qui est des décisions et des arbitrages qui ont abouti à cette décision ou de ceux qui ont conduit aux phases de silence ministériel et aux décisions de « relance » ayant scandé cette politique depuis vingt ans. Si l'on peut lire nombre d'écrits administratifs ou syndicaux donnant une version plus ou moins hagiographique de telle ou telle période de cette histoire (13), extrêmement rares sont les travaux reposant sur une confrontation et une analyse de textes et témoignages de natures différentes. Nous n'en avons répertorié que deux. Le travail de Bruno Cogez (1996) s'attache aux origines et à la mise en place de la politique ZEP ; il tente d'en restituer les amonts et le cheminement dans la réflexion pédagogique et syndicale des années 1966-1975 (14), puis de comprendre comment la revendication syndicale de création de ZEP devient objectif politique quand le Parti socialiste l'intègre à son programme éducatif, et comment les responsables du ministère Savary ont procédé pour mettre en œuvre une politique qui allait à l'encontre de la culture dominante de l'institution scolaire, et à laquelle eux-mêmes n'avaient guère eu le temps de se préparer. Il montre la faible influence qu'ont eue les expériences anglo-saxonnes par rapport à l'expérience menée par les écoles du port de Gennevilliers, et les limites, très vite perceptibles, d'un mouvement militant sans ancrage théorique : « des militants revendiquèrent cette notion de discrimination positive sans toujours pouvoir expliquer son principe. Et ce lent processus entraîna peu à peu leurs revendications à s'articuler autour d'un seul principe : donner plus à ceux qui ont le moins » (15).

Philippe Bongrand (2001), quant à lui, s'est intéressé à la deuxième relance de la politique ZEP (1997-1998), et plus particulièrement à l'association de chercheurs à cette action publique. À un premier niveau d'analyse, il souligne les difficultés, malentendus et contradictions, désaccords et conflits d'interprétation qui ont marqué cette tentative de collaboration entre responsables du ministère et chercheurs sollicités pour constituer un « Comité de pilotage de la relance des ZEP » et contribuer à animer le travail des « Assises académiques et nationales de l'éducation prioritaire » auxquelles a donné lieu cette relance. Mais il y voit aussi une occasion privilégiée de réfléchir aux usages des sciences sociales et de leurs savoirs dans l'action publique, aux conflits d'intérêt et d'interprétation qui s'y font jour, et, plus largement, à l'« incompatibilité fondamentale entre la logique réflexive de l'activité scientifique et la logique pratique de l'action publique ».

De l'étude des ZEP à celle des rapports entre école et milieu local

Une autre ligne de travaux s'est intéressée à la mise en place des ZEP, considérée comme occasion privilégiée d'étude des rapports école-société à l'échelle locale. Mais les chercheurs concernés l'ont fait, y compris au sein de la même équipe, avec des problématiques très différentes. Ainsi le travail d'Alain Léger et Maryse Tripiet (1986) sur la ZEP de Gennevilliers a-t-il été une des premières recherches mettant à jour l'existence de stratégies d'évitement des écoles du quartier de la part d'une proportion non négligeable des familles de classes moyennes mais aussi des familles populaires les moins démunies et dont les enfants avaient de bons résultats scolaires, de même que leur « fuite » par les enseignants. Il a également montré que deux écoles d'un même quartier accueillant une population socialement identique pouvaient produire des résultats (évalués à partir des taux de retard) très différents, constat aujourd'hui partagé mais qui était alors loin de l'être, et à partir duquel les auteurs invitaient « la recherche sociologique sur l'éducation à se préoccuper principalement des facteurs endogènes d'échec propres à la structure scolaire, à ses programmes, à ses maîtres, à ses modes de fonctionnement ». Or cette mise en évidence « empirique » du rôle actif que joue l'école dans la production de l'échec et des inégalités scolaires, alors difficile à opérer à partir de données nationales, l'était beaucoup moins à l'échelle restreinte d'un quartier, qui permet de contrôler simultanément le sexe des enfants, leur âge, leur nationalité ou origine ethnique, la profession de leurs parents et leurs conditions de logement. Pour autant, si le travail de recherche au niveau local permet de mettre ainsi à jour des phénomènes qui échappent aux enquêtes globales, il reste, pour ces auteurs, avant tout une occasion de mettre en œuvre et de confirmer des hypothèses et interprétations issues des théories et paradigmes macro-sociologiques, le quartier et ses écoles n'étant considérés que comme lieu où se donne à voir « la nature de classe du rapport que les enseignants entretiennent avec leurs élèves selon l'origine sociale de ces derniers » : « À travers des modalités singulières dont la spécificité est purement locale, le quartier des Grésillons apparaît finalement non pas comme un cas particulier, mais plutôt comme un cas exemplaire » (*Ibidem*).

Tout autre est la posture qui sous-tend les recherches menées par Agnès van Zanten depuis son travail de thèse. Après une première étude comparative de type ethnographique de deux ZEP, l'une rurale et l'autre urbaine, qui lui a permis de mettre en évidence les conditions qui favorisent ou contraignent l'investissement des enseignants, des parents ou d'autres acteurs du champ éducatif (élus locaux, travailleurs sociaux, bénévoles) dans la traduction et dans la mise en œuvre locales de la politique ZEP (Henriot-van Zanten, 1990), elle s'est consacrée à l'étude des rapports entre dynamiques scolaires et dynamiques urbaines, à la mise à jour et à l'analyse du rôle que jouent les dynamiques locales urbaines dans les évolutions des systèmes scolaires et dans le renouvellement des modes de production des inégalités et de la ségrégation scolaires. Le point de vue s'est élargi, en même temps que se transformaient aussi bien les réalités scolaires que les réalités sociales, l'objet d'étude s'affinant et s'élargissant, des rapports entre l'école et le milieu local, à *L'école dans la ville* (Henriot-van Zanten et al., 1994) et à *L'école de la périphérie* (van Zanten, 2001). Le niveau local n'est pas considéré, dans ces travaux, comme une simple donnée de contexte, ni comme une instance où ne feraient que se dévoiler des déterminismes à distance, mais « comme une construction sociale, dotée d'une certaine cohésion

interne et d'une autonomie relative par rapport au centre, mais en même temps structurellement articulée à celui-ci par des rapports de domination et d'interdépendance » (*Ibidem*). L'espace étudié est variable et multiforme : différents niveaux sont utilisés par les acteurs, souvent simultanément, comme cadre de référence et comme cadre d'action : la classe, l'établissement, le quartier, la ZEP, la ville. Les échelles d'observation varient dès lors en fonction des questions abordées et des catégories d'acteurs étudiés, à l'intérieur d'un cadre local.

Le même souci d'élargissement du point de vue a conduit André Chambon de l'étude des ZEP à celle des politiques éducatives urbaines, mais dans une problématique différente. Celui-ci s'intéresse au rôle des villes, aux choix différenciés qu'elles opèrent et aux limites qu'elles rencontrent pour promouvoir une dynamique de développement éducatif local recouvrant à la fois des fonctions de scolarisation, de socialisation et d'insertion de l'enfant et du jeune. Plus fondamentalement, il analyse les ZEP puis les politiques éducatives des villes, comme des « chantiers » susceptibles de modifier les relations à l'intérieur du champ défini par les deux pôles scolarisation et socialisation, et ainsi de faire évoluer la forme scolaire (Chambon 1998 ; cf. également Cardi et Chambon, 1997). Ces réflexions rejoignent celles que développe Jean-Manuel de Queiroz (2000) : « L'extra-territorialité théorique de l'école laïque s'est en réalité développée dans une configuration d'interrelations très subtiles, mais aussi très réelles avec le "local" ; et les politiques éducatives de villes, de quartiers ou de zones prioritaires qui sont en chantier aujourd'hui, si elles sont soumises au péril d'une orientation libérale ou "post-moderne", représentent d'abord la nécessité de redéfinir, dans une problématique de seconde modernité, une autre division du travail éducatif et de nouvelles modalités de séparation-liaison (entre les écoles et leur territoire) ».

La construction scolaire et sociale de la ségrégation

Des recherches plus particulièrement centrées sur les politiques éducatives territoriales mettent en évidence les capacités d'action dont l'école est dotée, le rôle actif qu'elle joue dans la dynamique sociale du quartier. Certes, l'école située en secteur défavorisé est devenue au cours des années 80, comme le souligne l'étude de Wieviorka (1993), beaucoup plus poreuse à son environnement et a eu beaucoup de mal à s'autonomiser des problèmes sociaux que celui-ci rencontre. Mais c'est surtout le degré d'interpénétration des dynamiques sociales et scolaires que la recherche va chercher à cerner, ce qui l'amènera à mieux comprendre en quoi l'école n'est pas seulement dépendante des caractéristiques sociales de son environnement, mais aussi un élément productif de ces caractéristiques. Lorsque Alain Léger et Maryse Tripièr (1984 et 1986) parlent de « cercle vicieux » à propos de la crise scolaire du quartier des Grésillons, leur objectif n'est nullement de donner l'impression d'une situation figée, mais de montrer qu'elle est le résultat d'un système complexe d'interactions entre groupes sociaux (élus, parents, enseignants principalement) et des effets conjoints de ces interactions. Divers travaux vont ensuite approfondir cette approche en prenant pour objet l'accentuation, à partir de 1985, des disparités entre les établissements scolaires ZEP et non ZEP d'une part, et entre les établissements classés ZEP d'autre part, accentuation qui n'est que partiellement imputable à celle des ségrégations urbaines et de la crise économique. Il s'agit en réalité d'une « spi-

rale » induite par les effets cumulatifs de processus économiques, politiques, institutionnels et pédagogiques et qui accroît les inégalités sociales scolaires. Deux enquêtes menées l'une par Sylvain Broccolichi (1995), l'autre par Sylvain Broccolichi et Agnès van Zanten (1997) dans le département du Val-de-Marne ont pu montrer de façon tout à fait convaincante que la suppression du palier cinquième et plus généralement le mouvement d'affaiblissement de la sélection au collège a entraîné, dans les collèges accueillant la population la plus défavorisée, une « fuite » croissante des élèves pouvant trouver place ailleurs alors que les collèges mieux situés ont pu conserver, au contraire, une population d'élèves socialement et scolairement triés. Complémentairement, les enquêtes consacrées aux motivations et démarches qui sous-tendent les pratiques d'évitement des familles des couches moyennes mais aussi populaires vont se développer. Cet évitement sélectif plus ou moins croissant selon les collèges en modifie profondément les conditions institutionnelles et pédagogiques : plus grande instabilité des équipes enseignantes, perception de la part des enseignants d'une dégradation de leurs conditions de travail, nouvelles conceptions des tâches et des rôles des professionnels (Ben Ayed et Broccolichi, 2001 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten et al., 2002).

Placée au sein de ce système complexe d'interactions, l'école engendre des dynamiques qui peuvent, selon les cas, accroître les écarts entre les groupes sociaux ou contribuer à les réduire, par le biais notamment de ses modes de regroupement des élèves. Jean-Paul Payet (1995) a été le premier à montrer que les collèges situés dans des zones défavorisées recouraient fortement à des classes « protégées » pour rassurer les parents des « bons » élèves et maintenir, par là même, une certaine mixité sociale, et qu'un tel mode de constitution des classes conduisait à des différences de traitement entre élèves d'origine française et d'origine étrangère d'une part, entre garçons et filles de l'autre, et aboutissait à la construction d'un écart maximal entre filles françaises, plutôt scolarisées dans les « bonnes » classes, et garçons maghrébins, plutôt scolarisés dans les classes « difficiles ». Ses travaux, comme ceux d'Agnès van Zanten (1996, 2001), opèrent un déplacement de la question des « inégalités » sociales au sein des établissements vers celle de la « ségrégation » sociale, entendue comme l'existence de fortes disparités au sein d'un système égalitaire. Pour Agnès van Zanten (2001), cette notion de ségrégation, mieux que celle d'inégalité, oblige à mettre à jour les processus scolaires de production des « exclus de l'intérieur » (16). Pour Jean-Paul Payet (1998), elle a aussi l'avantage d'introduire à la problématique de la civilité. Ces différents travaux se sont de plus développés en parallèle et en complémentarité avec les analyses quantitatives telles que celles de Danielle Trancart (1998 ; 2001) ou des services du ministère, qui ont mis en évidence à plusieurs reprises que la pratique des classes de niveau était plus fréquente, globalement, en ZEP qu'ailleurs (17), tandis que les recherches plus qualitatives s'efforçaient de rendre plus intelligibles les processus contribuant à ce résultat et leurs effets.

Autre problème concernant les relations de l'école à son territoire : l'image que l'école donne d'elle-même, du public qu'elle accueille, de la population du quartier rejaillit sur son environnement, et en premier lieu, sur sa population. Dès le lancement de la politique ZEP et tout au long de sa mise en œuvre, les chercheurs ont pointé qu'un de ses défis était de dépasser les difficultés et l'ambiguïté d'une « discrimination » positive qui désigne et qui caractérise un quartier et des établissements scolaires comme terrains

de difficultés sociales et scolaires. Ils se sont donc inquiétés des effets d'« étiquetage » du label ZEP. La monographie réalisée par A. Henriot-van Zanten (1990) montre que dans un secteur rural, l'idée même de classement en ZEP a pu apparaître comme une menace de dévalorisation sociale. Pour certains chercheurs, la perception dont les quartiers et établissements concernés par la politique ZEP vont faire l'objet – perception largement partagée et véhiculée par la majorité des enseignants – va leur conférer, de l'extérieur, une unité factice et négative de « mauvaise réputation ». Or on sait que les quartiers populaires urbains sont en réalité disparates et divisés par leur histoire et les modalités de leur peuplement (Léger et Tripier, 1986 ; de Queiroz, 1995 ; Dubet, 1995 ; Mazzella, 1996).

Cette vision est accentuée par la logique des demandes de moyens qui conduit, comme l'ont montré régulièrement les analyses des projets de zones, « à noircir le tableau » par des descriptions apocalyptiques de la situation, ce qui renforce les représentations négatives des enseignants et rend plus difficile la mise en place de coopérations effectives (Glasman, 1992 ; Charlot, 1994b ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995). En outre, si l'on suit l'analyse que fait Françoise Lorcerie des rapports liés à la première relance, les difficultés de la mise en œuvre des ZEP et la pénibilité des conditions de travail dans ces contextes ont creusé l'écart entre l'école et son environnement, même pour les plus militants : « de l'ensemble des rapports, en dépit de leur réserve, surgit une historiographie de l'école comme actant. L'école qui se bat, l'école qui gagne. Mais la positivité de l'image des ZEP comme action publique se nourrit de la négativité de l'image du public des ZEP. *Quartier difficile, milieu difficile, étranger-handicap, parents démissionnaires, violence et absentéisme, etc.* le cortège des mots qui dénigrent sous couleur de nommer des objectifs est aussi long que celui des mots qui donnent espoir en nommant des moyens d'action. Et quand l'activisme des ZEP vient à manquer, la "dimension ZEP" ne désigne plus guère qu'un groupe humain mal vu » (Lorcerie, 1994, souligné dans le texte original).

Mobilisation, militantisme et pilotage

Décisive pour la mise en place de la politique des zones prioritaires, la question de la mobilisation des acteurs a également fait l'objet de recherches. Dès la mise en place initiale de la politique ZEP, certains travaux se sont attachés à mettre en évidence les conditions qui favorisent ou contrarient l'investissement des acteurs dans sa traduction et sa mise en œuvre locales (Chauveau et al. in CRESAS, 1985 ; Chambon et Proux, 1988 ; Chauveau et Duro-Courdesses, 1989 ; Henriot-van Zanten, 1988 et 1990). L'enquête réalisée par Agnès van Zanten sur deux ZEP, l'une rurale et l'autre urbaine, faisait apparaître trois types de facteurs : des facteurs propres aux institutions et à leur type d'organisation (rôle d'impulsion ou de frein des autorités hiérarchiques), des éléments propres à l'organisation sociale locale (rôle de soutien ou non de la mobilisation locale d'approfondissement des conflits locaux préexistants, voire d'impulsion de nouveaux conflits), et enfin l'existence de « minorités actives », à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif. Cette enquête donne l'occasion d'analyser les avantages et les risques d'une politique qui repose sur un petit groupe de militants. On y apprend aussi que la dynamique de la zone urbaine a eu beaucoup plus tendance encore que celle de la zone rurale à exclure les groupes et les réseaux locaux qui s'insèrent difficilement dans les catégories administratives, dérive

importante dans le cadre d'une politique qui cherchait à lier l'école et son environnement local et à favoriser la synergie de toutes les ressources. Les facteurs favorables soulignés par André Chambon et Michelle Proux (1988) sont très proches, avec une insistance particulière sur la complémentarité nécessaire des logiques municipales et nationales. Ces travaux seront tous sensibles au pouvoir pris, dans ce nouvel espace d'intervention locale, par des « personnalités », nommées « interacteurs », ou « individus relais », qui, soit interviennent dans des structures institutionnelles différentes, soit représentent des groupes d'acteurs variés. La ZEP semble donc bien être vécue, comme le souligne Dominique Glasman (1992) en prenant appui sur des monographies réalisées, cette fois au tournant des années 80 et des années 90, « *comme un lieu d'investissement militant, plus que comme un lieu d'engagement professionnel* » (en italiques dans le texte original).

En définitive, c'est surtout la difficulté d'émergence d'une mobilisation au niveau d'une zone et de son maintien qui est notée, aussi bien par les observateurs institutionnels que par les chercheurs, dès la mise en place des ZEP et jusqu'à aujourd'hui. Les monographies réalisées confirment globalement les difficultés d'inscrire dans un système hiérarchique un échelon supplémentaire sans autorité ni autonomie réelle (CRESAS, 1985 ; Plaisance, 1988 ; Glasman, 1992) même si les comparaisons entre quelques dynamiques ZEP dans les années 80 ont pu conduire André Chambon et Michelle Proux (1988) à dégager « des conditions pour que s'instaure une démarche de zone d'éducation prioritaire » et donc « une technologie ZEP » qui, selon eux, « a suscité des dispositifs heuristiques produisant des montages en complexification croissante, au caractère productif et dont la dynamique est capable d'enrôlement ». D'où une forme de repli des enseignants sur la dynamique d'établissement. À la fin des années 80, lorsque Françoise Œuvrard (1990) fait le point sur le fonctionnement des ZEP en prenant appui sur les divers bilans et enquêtes commandés par le ministère, elle note que les projets de zones ne sont guère plus que l'habillage de l'addition des projets d'établissement.

Les ZEP se sont développées pour l'essentiel avant la mise en œuvre des textes qui régissent l'application des lois de décentralisation à l'Éducation nationale. Elles ont été progressivement confrontées à la montée en puissance des collectivités territoriales : municipalités, conseil généraux, conseil régionaux. La réaction des municipalités à la mise en place des ZEP et leur rôle, de façon plus globale, dans le développement de cette politique, ont été peu étudiés. Les premiers bilans réalisés sur la dynamique des ZEP montrent l'inégalité de leur investissement tout en soulignant que lorsqu'il existait un travail concernant l'habitat, le cadre de vie, un projet de réhabilitation, la municipalité était prête à investir la dynamique ZEP et même à l'enclencher (CRESAS, 1985 ; Dannequin, 1986 ; Chambon et Proux, 1988). Avec plus de recul, Agnès van Zanten (2001) note qu'au total, les « banlieues rouges » et les municipalités communistes n'ont pas été à la tête de ce mouvement où émergent surtout les municipalités socialistes, en raison avant tout, selon elle, de leur pauvreté relative, et aussi de leur réserve vis-à-vis d'une politique qui pouvait être perçue « comme une manœuvre étatique destinée à réduire les dépenses au niveau central par un transfert de charges sur les budgets communaux ». Mais ses divers travaux sur ce thème – et en particulier l'analyse de la politique scolaire de la ville d'Oullins – font apparaître que la visée principale des municipalités socialistes ayant pris des initiatives fortes en matière d'éducation était essentiellement de prendre appui sur les

projets d'innovation culturelle des écoles pour réhabiliter les quartiers défavorisés et revaloriser l'image globale de la ville. De fait, la mission égalitaire de l'école – lutte contre l'échec scolaire et pour la démocratisation des chances – s'en trouve reléguée au second plan : « le projet traditionnel de gauche se délite, faisant place au thème de la modernité et de l'ouverture de l'école, invisibilisant les ségrégations scolaires à l'œuvre entre les différents quartiers de la ville » (Henriot-van Zanten et al., 1994). Comment, dans ce système de référence élargie, les zones prioritaires se sont-elles dès lors situées ? Du début des années 80 au milieu des années 90, André Chambon a interrogé successivement les trois moments de ce processus de développement éducatif local : la mise en place des ZEP, l'articulation de cette politique éducative et des dispositifs de développement social des quartiers, la réalité des politiques des années 90 des villes moyennes. Dans le premier moment, les ZEP se révèlent une politique novatrice pour ce qui est d'une recherche de régulation par le local des rapports sociaux d'éducation ; le projet de zone, outil institutionnel nouveau, les commissions créées, permettent d'enclencher simultanément mobilisation interne et mobilisation externe. Mais la politique ZEP, circonscrite à un quartier qui n'assume pas toutes les fonctions sociales, n'a pu proposer une assise territoriale suffisante à des processus larges et conséquents de Développement Éducatif Local. Dans certains cas, le développement urbain ne porte pas à proprement parler sur l'école et la dynamique ZEP devient un simple traitement spécifique de quartier, ce qui correspond à gérer la diversité de l'espace social et éducatif local tel qu'il résulte de la ségrégation urbaine (Chambon, 1998).

Par ailleurs, la question de la mobilisation induite par les ZEP met à jour un « nouveau » mode de vie étatique du système éducatif où le local tient lieu d'articulation entre les politiques nationales et les politiques locales (Charlot, 1994a ; Demailly, 2001). Une première famille de recherches souligne les effets néfastes d'une conception du pilotage où le centre (le ministère, l'administration centrale), par l'appel au local, « se défait sur la périphérie ». D'où le déficit d'orientation et d'organisation, de management, d'appui au niveau national (formation des cadres, circulation de l'information, soutien conceptuel et méthodologique, etc.), qui a fait dépendre une politique nationale des « individualités » et des potentialités locales et, par là même, a été un handicap majeur pour son développement (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995). Une autre famille de recherches insiste sur l'impulsion donnée à une dynamique horizontale dans une administration extrêmement « verticale » et très sectorisée. Ainsi les chercheurs du laboratoire de Paris V, et notamment Viviane Isambert-Jamati, ont-ils été très sensibles, dès le départ, à cette ligne démocratique « autogestionnaire » où l'initiative est donnée à la base par l'État lui-même contre la hiérarchie : « étant donné l'aspect volontariste mais néanmoins ministériel de la politique désignée alors, c'est l'appareil administratif lui-même qui a été censé s'appuyer sur les potentialités militantes en créant des "équipes d'animation" (Plaisance, 1988). Cette approche va être ensuite reprise dans la thématique plus large d'une « modernisation » de l'État qui inscrit désormais le partenariat au centre des politiques publiques. Celui-ci est supposé soutenir un mode de régulation négocié : « cette transformation se traduit par une modification de l'action de l'État, qui renonce en partie à promulguer des règles communes, et dont les hauts fonctionnaires évoquent le rôle d'"animateur", autrement dit la simple synergie des propositions de la base et la redistribution d'informations intéressantes pour l'action de chacun » (Demailly, 2001). À l'analyse, l'espace de

la mobilisation apparaîtra alors structuré implicitement par une double opposition : une opposition dans l'ordre des pouvoirs entre le « haut » et le « bas » de l'administration scolaire (entre le niveau de la décision générale et les niveaux de la mise en œuvre par les personnels, notamment les enseignants) ; et une opposition qui est politique autant que méthodologique entre deux grandes stratégies de changement dans le secteur, l'une tablant plutôt sur la mobilisation et l'« ouverture », l'autre sur la réglementation et le contrôle (Demailly, 1993 ; Lorcerie, 1994 ; Demailly, 1991, et Tondellier, 2001).

Pour autant, ces deux familles de recherches s'accordent pour distinguer nettement la dynamique des années 80 et celle des années 90. Alors que les dispositifs ZEP des années 80 font vivre avec plus ou moins de succès et d'obstacles un modèle démocratique et participatif, la relance des années 90 les soumet à une stratégie administrativo-politique qui veut lutter contre un modèle de mobilisation trop marqué par le spontanéisme de l'ouverture et la confiance dans les structures de coordination et d'animation en allant vers une institutionnalisation plus forte de la « structure » ZEP (18). Cette évolution est très perceptible, comme le souligne F. Lorcerie (1994), dans son commentaire de rapports d'évaluation ou d'expertise officielle produits au moment de la relance des ZEP entre 1990 et 1993. Les actions innovantes sont portées par des enseignants, des chefs d'établissement ou des personnes extérieures, que les rapports décrivent comme des « militants » ou des « personnalités charismatiques » mais cette mobilisation ne se s'est pas propagée au sein du corps enseignant. Dans certains de ces rapports le retrait ou l'incrédulité des enseignants sont explicitement soulignés. C'est tout particulièrement le cas du rapport réalisé sous la direction de Michel Wieviorka (1993) dans lequel on peut lire que « La ZEP est perçue par la grande majorité des enseignants comme un élément imparfait, bureaucratique, économiquement insuffisant, institutionnellement déficient, pour apporter une solution très partielle aux graves problèmes scolaires des "zones sensibles" ». Le travail récent de Patrick Saramon (2000) propose la même interprétation. En articulant les données qualitatives d'une monographie d'une ZEP de la région toulousaine et celles issues d'une enquête par questionnaires menée auprès de professionnels de 22 ZEP recouvrant plusieurs académies, il constate que seuls un directeur sur deux et un enseignant sur quatre déclarent avoir participé à l'élaboration du projet de zone au moment de la relance de 1997-1998. Il distingue lui aussi nettement deux grandes périodes dans l'histoire des ZEP : une première période d'environ dix ans marquée par l'engagement « volontaire ou opportun » des acteurs du terrain, suivie d'une reprise en main par l'institution qui les écarte des lieux de décision, ce qui n'est pas allé sans amertume, sentiment de dépossession et attitude de repli des militants de la première heure. C'est dès lors grâce à l'action des coordonnateurs, « véritables chevilles ouvrières » de la continuité de la politique des ZEP, que celles-ci trouvent une plus ou moins grande stabilité. Ce dernier constat ressort aussi de la seule étude menée, à notre connaissance, sur cette fonction, étude réalisée en 2001 par Lise Demailly et Michel Tondellier sur les coordonnateurs de l'académie de Lille (19). Au total, alors que les ZEP avaient, dans un premier temps, largement échappé à la logique du management en restant plutôt placées sous le signe de la mobilisation, du militantisme et du partenariat, c'est-à-dire d'une logique bien plus sociale qu'administrative, elles vont s'y trouver prises progressivement, au cours des années 90. Or, d'un point de vue strictement managérial, les formes organisationnelles et les modes de régulation dont elles sont actuel-

lement dotées sont encore balbutiantes. Ces formes manquent en effet de cohérence, de stabilité, et sont largement déconnectées des dynamiques existantes dans les ZEP (Demailly et Tondellier, 2002).

L'excellence pédagogique au risque d'accroître l'emprise de l'institution scolaire ?

Une dernière veine de publications, relevant pour l'essentiel d'analyses secondaires nourries de travaux et de données de recherche mais aussi d'expériences de collaboration avec des protagonistes de différents niveaux de décision, de mise en œuvre et de suivi de cette politique, interroge les évolutions et involutions de la politique ZEP, et tente parfois de les périodiser au regard de conceptions différentes de ce qu'est ou devrait être cette politique. La plupart de ces publications s'interrogent sur les effets politiques de la première relance (1989-1990), qui est à la fois une période d'institutionnalisation de cette politique et de couplage systématique avec la politique de la Ville : toutes les écoles et tous les établissements situés dans les quartiers concernés par celle-ci doivent, si tel n'est pas le cas, être classés en ZEP ; une partie non négligeable des financements qui leur sont destinés transitera par les instances et les procédures propres à la politique de la Ville ; le projet de zone tend à être considéré comme le volet scolaire du Projet ou du Contrat de ville, etc.

Ces évolutions susciteront des analyses et des craintes contradictoires, souvent liées au point de vue à partir duquel elles sont émises. L'attachement aux objectifs affichés de réduction des inégalités sociales et de démocratisation de l'accès au savoir et à la réussite scolaire conduit nombre de chercheurs à s'inquiéter du risque de dilution et de dispersion des missions de l'École, et de glissement implicite de la politique ZEP de ses objectifs premiers vers un objectif de gestion sociale des inégalités scolaires, voire de préservation de la paix sociale dans les quartiers et les établissements (Glasman, 1992 ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 ; Bouveau, 1997 ; Rochex, 1997). Cette inquiétude est accrue à la fois par la démultiplication des initiatives et des dispositifs liés à la politique de la Ville et impliquant ou sollicitant l'École (Bouveau, 1997, en dénombre 14 pour la seule période 1989-1993), par les résultats décevants des enquêtes statistiques visant à évaluer les effets de la politique ZEP sur les parcours et les performances scolaires des élèves, ainsi que par les travaux et interrogations portant sur la nature des projets et actions mis en œuvre dans les écoles et établissements ZEP. L'ensemble de ces constats et interrogations conduit les chercheurs à préconiser une réorientation de la politique ZEP invitée à renouer avec ses objectifs premiers en se « recentrant sur les apprentissages », selon une formulation qui a connu une fortune certaine, mais dont nous n'avons pas pu repérer l'apparition, voire en devenant une politique de « zones d'excellence pédagogique » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995).

Cette orientation est radicalement contestée par Joël Roman, dans un rapport réalisé pour le compte du Comité d'évaluation de la politique de la Ville, à partir d'une critique de ce qu'il considère être un « tournant "productiviste" des politiques éducatives », initié lors du ministère Chevènement – avant donc le couplage entre la politique ZEP et la politique de la Ville –, tournant qui « a accrédité l'idée que la seule issue possible, tant individuelle que collective, à la crise résidait dans la formation », et qui a « petit à petit conduit à faire de l'école le lieu de la concurrence sociale maximale ». Mettre

l'accent sur « l'excellence » ou sur la « réussite » dans les ZEP ne peut, selon lui, que renforcer ce processus, la course à l'excellence dans un contexte de concurrence sociale exacerbée ne pouvant que produire des effets dévastateurs sur l'ensemble des élèves et plus particulièrement sur ceux qui ont le plus de chances d'y obtenir les places les plus défavorables. « Inversement, écrit-il, tout relâchement de la sujétion de l'école à l'impératif de réussite lui permettra de mieux s'acquitter d'une de ses tâches fondamentales, quoique trop oubliée : celle de former à la citoyenneté. Il semble que c'est dans cette voie que l'école pourra retrouver pleinement sa vocation de service public ». D'où un plaidoyer pour que se développe « à côté ou parfois même contre la seule logique de l'excellence, une autre requalification du service public » qui pourrait « s'organiser autour de l'idée que l'école doit devenir la "maison commune" du quartier (...), le lieu commun géographique et physique des interventions de l'État » (Roman, 1994). Font écho à ces réflexions, dans une tonalité plus mineure, celles que propose Françoise Lorcerie interrogeant, à partir des sciences politiques, les évolutions de la politique ZEP dans la période 1990-1993. Notant que le couplage entre la politique ZEP et celle de la Ville a moins produit une mise en synergie réelle qu'un redoublement des dispositifs, elle analyse la première relance des ZEP comme relevant d'un processus de rationalisation et d'institutionnalisation dont sortent perdantes les visées d'ouverture de l'école, de renforcement des contrepouvoirs de ses usagers, et d'approfondissement de la déconcentration. Surtout, elle conclut de ses analyses qu'« en créant un réseau d'inter-dépendance autour de la réussite des élèves, et en amenant tous les opérateurs du champ, école comprise, à y participer par une allocation de ressources à la fois significative et, pour les associations, exclusive, le DSU a réduit à néant dans les quartiers les espaces éducatifs qui échappaient jusque-là à l'emprise scolaire ». La politique ZEP de la période 1990-1993 n'a donc pas seulement, selon elle, oublié ses objectifs initiaux d'ouverture et de partenariat, mais elle a, à l'inverse, « accru l'emprise de l'institution scolaire sur l'ensemble des modalités d'éducation collective dans les quartiers » (Lorcerie, 1994 ; cf. également Lorcerie, 1999).

*
**

Au cours de cette première partie, nous avons tenté de souligner ce que nous ont semblé être les avancées, théoriques et méthodologiques, des recherches consacrées à la politique ZEP et à l'analyse des conditions de sa mise en œuvre, avancées qui, au-delà de leurs résultats propres, nous ont également semblé avoir notablement contribué aux évolutions des objets, des postures et des orientations de la recherche en éducation.

Ces avancées se sont faites, plus particulièrement durant la première décennie de l'existence des ZEP, en interrogeant et en bousculant notamment les modes d'investigation et les modèles de compréhension des réalités sociales et scolaires les plus paradigmatiques des approches macrosociologiques qui dominaient alors le débat et la recherche en éducation en France. Elles se sont produites à l'épreuve d'un objet empirique protéiforme, aux contours flous et au caractère difficilement saisissable, fortement dépendant des aléas politiques, et dans lequel se mêlent de façon quasi inextricable différentes dimensions qui sont chacune tout à la fois problème social, question politique et objet de recherche. Ces différentes dimensions sont : la question de la scolarisation des enfants de milieux populaires et de leur

inégalité de performances scolaires ; celle des situations extrêmes que connaissent certaines zones ou certains établissements dont les conditions institutionnelles et pédagogiques sont les plus défavorables à l'exercice même des différentes missions de l'école ; celle des conditions et des processus de mobilisation, tout à la fois professionnelle et militante, individuelle et collective, qui ont permis l'émergence dans les ZEP de nouveaux métiers et l'invention, plus ou moins forcée, de nouveaux modes d'exercice de métiers anciens. Les travaux réalisés ont contribué à donner un nouveau statut théorique aux politiques éducatives territoriales, qui ne peuvent plus être perçues comme simple déclinaison d'une politique nationale en fonction des contextes locaux et sociaux, mais sont considérées comme apportant une contribution spécifique au fonctionnement et aux évolutions du système éducatif, dans des rapports de complémentarité (acceptée explicitement ou de manière tacite) ou de dissensus avec son pilotage et ses objectifs nationaux. Ces travaux ont dû progressivement faire leurs preuves quant à la rigueur des méthodologies mises en œuvre – approches de type monographique ou ethnographique – et à la pertinence des processus mis au jour, dans un contexte scientifique et politique de montée en puissance des évaluations et enquêtes statistiques ministérielles. Le développement parallèle des deux types d'approche, leurs différences et leurs complémentarités, ont sans doute contribué à créer les conditions nécessaires pour que les chercheurs statisticiens travaillent, à la lumière des recherches plus « qualitatives », à affiner les catégories qui président à leurs enquêtes, et pour que progresse la réflexion sur les possibilités et conditions de généralisation des processus et des questions mis en évidence par les enquêtes monographiques.

Des évolutions s'affirment durant la dernière décennie. Elles sont parallèles et sans doute liées à la prise de conscience de la complexité des processus d'appropriation et de mise en œuvre d'une politique, y compris par ceux qui adhèrent à ses objectifs, mais aussi à la résistance de l'échec et de l'inégalité scolaires et de leurs déterminants sociaux, qui demeurent pour une part opaques et résistants non seulement à l'action mais aussi à l'investigation et à l'analyse scientifiques. Les recherches ont en effet décrit de plus en plus finement les obstacles rencontrés, mais aussi les effets inattendus, voire pervers, produits par une politique qui a sans aucun doute sous-estimé les difficultés et les problèmes en présentant le fait d'ouvrir des « espaces d'initiatives » et d'en appeler à la mobilisation des acteurs comme un élément nécessaire et suffisant pour que s'expérimentent de nouveaux modes de travail et d'organisation et des pratiques transformées allant dans le sens de la démocratisation. Le résultat était d'autant plus incertain que cet appel à l'initiative et à la mobilisation a été placé pour une très large part sur le registre incantatoire de l'innovation, et qu'il n'a guère été étayé, ni politiquement, ni scientifiquement. Les recherches et les évaluations ont alors montré que la mise en œuvre de cette politique, les actions, projets et modes d'adaptation du système éducatif et des pratiques professionnelles auxquels elle a donné lieu étaient loin d'être aussi démocratisants que le supposaient ou le pensaient leurs promoteurs, voire qu'ils pouvaient aller à l'encontre des objectifs annoncés. Il aura fallu pour cela que la recherche se déplace elle-même et travaille de manière plus précise et spécifiée sur les modalités, les conditions et les insuffisances de la « démocratisation », en analysant de ce point de vue ce qui se joue au cœur des classes, des établissements et des zones, condition nécessaire pour que le pessimisme grandissant quant aux effets de la politique ZEP ne se traduise pas par un déni des résultats produits et des

questions posées par les chercheurs et par une fermeture de l'espace de débat scientifique et politique sur l'efficacité et l'équité de notre système éducatif et sur les conceptions et conditions de possibilité de la démocratisation scolaire. Les recherches menées sur ou à propos de la politique ZEP pendant la deuxième décennie de son existence, durant laquelle les incertitudes de cette politique et les difficultés de sa mise en œuvre sont encore plus manifestes, peuvent contribuer à éclairer ce débat. Elles ont en effet porté davantage que durant la période précédente sur les déterminants concrets de la réussite ou des difficultés scolaires en ZEP, sur les conditions inégales de scolarisation, d'apprentissage et d'enseignement, sur les modalités, scolaires et non scolaires, de socialisation et de scolarisation des élèves de milieux populaires d'une manière générale, et plus particulièrement des enfants et adolescents habitant et fréquentant les quartiers et les établissements les plus concernés par la ségrégation sociale et scolaire, toutes questions qui ont été et demeurent au centre du débat et de la réflexion sur les politiques éducatives compensatoires. Ces recherches ne sont qu'évoquées ici ; elles seront présentées, sous le titre *Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations*, dans la seconde partie de cette note de synthèse, à paraître dans ces colonnes au cours de l'année 2003.

Martine Kherroubi
CERLIS - Université Paris V
Centre Alain Savary - INRP

Jean-Yves Rochex
Équipe ESCOL - Université Paris VIII

Avec la collaboration de Jean-Paul Chanteau (CAS-INRP)
pour le travail de documentation

NOTES

- (1) Même s'il s'agit d'une politique définie nationalement, la méthode d'identification des zones est laissée aux recteurs, et sous leur responsabilité, aux inspecteurs d'académie. Méthode statistique et démarche politique y conjuguèrent leurs effets, et cette procédure conduira à d'importantes disparités régionales, dénoncées entre autres par Claudine Dannequin (1986).
- (2) D'un point de vue administratif, cette première carte des zones prioritaires englobe également 8 % des Lycées d'Enseignement Professionnel et 8 % de leurs élèves mais, de l'avis de tous les observateurs, les LEP n'ont de fait été que très marginalement concernés de manière effective par la mise en œuvre de la politique ZEP.
- (3) La relance de 1997-1998 a vu la création, à côté des ZEP, des Réseaux d'éducation prioritaire (REP). La plupart de ceux-ci sont liés à une ZEP mais comprennent, outre les écoles et établissements de celle-ci, des écoles et établissements en situation jugée un peu moins difficile. Certains REP (moins de 10 %) ne sont en revanche pas associés à une ZEP. La plupart des écoles et établissements anciennement classés en ZEP et qui ne le sont plus à la rentrée 1999, sont classés en REP et demeurent ainsi au sein du périmètre élargi de l'éducation prioritaire. Les ZEP *stricto sensu* scolarisaient à la rentrée 1999 14,7 % des écoliers et 17,4 % des collégiens.
- (4) L'association *Observatoire des zones prioritaires (OZP)* créée en 1990 a pour objectif de favoriser les débats sur les dispositifs prioritaires dans l'Éducation. Elle organise des rencontres mensuelles, des journées nationales annuelles et publie *Les rencontres de l'OZP* (comptes rendus détaillés des réunions mensuelles) et *Les Actes des Journées annuelles* (sous forme de numéros hors-série de la revue *VEI Enjeux*).
- (5) En outre, les recherches sur les ZEP rurales ont été très peu nombreuses, d'où la quasi exclusivité accordée, dans cette note, aux zones urbaines.
- (6) En 1981, lors de la naissance de la politique ZEP, seulement un tiers d'une classe d'âge accédait au baccalauréat (environ deux tiers aujourd'hui, toutes séries confondues), et un tiers des élèves étaient « orientés » à l'issue du cycle d'observation (sixième-cinquième) du collège, et n'avaient donc pas accès aux classes de quatrième et troisième ni, *a fortiori*, au second cycle long.
- (7) Cf. sur ce point la préface rédigée par Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale, au livre d'Alain Bourgairel, *Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordinateur de ZEP* (Hachette-CNDP, 1991) : il y présente les ZEP comme pionnières, sur le plan des pratiques, des méthodologies et des conceptions de l'éducation ayant inspiré « la Loi d'orientation pour l'éducation du 10 juillet 1989, et l'ensemble de la politique éducative » menée par lui depuis

- trois ans ; il s'y dit également convaincu qu'elles ont irrigué et irrigueront encore plus le système éducatif français.
- (8) Ce qui conduit Juliette Verdière (2001) à écrire qu'aujourd'hui, l'Éducation prioritaire « constitue (...) un objet d'étude important pour les différents chercheurs travaillant sur le monde scolaire ».
- (9) Rappelons que le signe CRESAS signifie Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.
- (10) Deux publications des années 80 incluent une réflexion sur les apports et limites de ces expériences : Rochex, 1988 et Plaisance *et al.*, 1988.
- (11) Ces travaux seront, pour l'essentiel, examinés dans la deuxième partie de cette note de synthèse.
- (12) Compte tenu des contraintes de taille de cette note de synthèse, nous avons choisi de ne pas y traiter des recherches portant sur les violences en milieu scolaire ou sur la scolarisation des jeunes issus de l'immigration et les logiques d'ethnisation de cette question. Nous renvoyons le lecteur intéressé aux notes de synthèse suivantes : Jean-Paul Payet et Agnès van Zanten, L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une étude de la littérature française, américaine et britannique, *Revue française de pédagogie*, 117, p. 87-149 ; Éric Debarbieux et Yves Montoya, La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue française de pédagogie*, 123, p. 93-121.
- (13) Cf. par exemple Mesliand, 1996.
- (14) Dans ce numéro, l'article d'André Robert s'attache à restituer et analyser les positions et réflexions syndicales dans la période plus large qui va des amonts de la politique ZEP jusqu'à aujourd'hui.
- (15) Cf. également sur cette période, les témoignages de certains des participants à la table ronde publiée dans ce même numéro.
- (16) Voir aussi les travaux de Laurence Tichit (2000 et 2001) et de Catherine Barthou (1997 et 1998)
- (17) Cf par exemple Giry-Croissart M., Niel X (1997). Homogénéité et disparités des classes dans les collèges publics, *Note d'Information*, n° 97-30, MEN-DPD.
- (18) La circulaire du 1^{er} février 1990 crée et précise les fonctions de responsable et de coordonnateur, et institue le conseil de zone, instance bien plus formelle que l'ancienne équipe d'animation.
- (19) Il convient de signaler aussi le travail réalisé par l'OZP sur les coordonnateurs pendant les années 1997-1998 en vue de la rédaction d'une note pour le ministère de l'Éducation nationale. La démarche a été la suivante : un premier texte général faisant le point sur la fonction, évoquant la diversité des tâches et recensant les difficultés comme les aspects positifs, a été envoyé à des coordonnateurs, accompagné d'un questionnaire. Le texte final tient compte des 25 réponses écrites de coordonnateurs et des débats d'une réunion publique organisée par l'association pour en débattre collectivement (une quarantaine de personnes y ont participé). La note ne se veut pas un texte syndical mais un texte qui se place « uniquement du point de vue du bon fonctionnement du dispositif prioritaire », même s'il y est demandé des moyens, une modification des règlements, une réflexion sur les débouchés professionnels. Préalablement, la note présente trois exigences fondamentales : la cohérence et clarté du tandem responsable/coordonnateur ; la clarté de la fonction dont les missions devraient être inscrites dans un cahier des charges envoyé à chaque coordonnateur ; la rupture de l'isolement constaté.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRERE A. et SEMBEL N. (1998). – **Sociologie de l'éducation**. Paris : Nathan.
- BARTHON C. (1997). – Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire : l'exemple d'Asnières-sur-Seine. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 70-78.
- BARTHON C. (1998). – **Espaces et ségrégations scolaires : l'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'académie de Versailles**. Thèse pour le doctorat de Géographie, Université de Poitiers.
- BAUTIER E. (1993). – Travailler en banlieue. Que signifie « professionnaliser » ? **Migrants-Formation**, p. 6-18.
- BAUTIER E. *et al.* (1995). – **Travailler en banlieue : la culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- BEN-AYED C. et BROCCOLICHI S. (2001). – Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec. **VEI Enjeux**, 127, p. 35-50.
- BOLTANSKI L. et THEVENOT L. (1987). – **Les Economies de la grandeur**. Paris : Presses universitaires de France.
- BOLTANSKI L. et THEVENOT L. *et al.* (1989). – **Justesse et justice dans le travail**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BONGRAND P. (2001). – **La réflexivité de l'action publique. Savoirs et producteurs de savoirs dans la relance des zones d'éducation prioritaires (1997-1998)**. Mémoire de DEA de Sciences politiques, Université Paris I.
- BOURGAREL A. (1999). – Va-t-on étendre sans fin les ZEP ? **VEI Enjeux**, 117, p. 8-15.
- BOURGAREL A. *et al.* (1991) – **Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP**. Paris : Hachette-CNDP.
- BOUVEAU P. (1994). – **Des stratégies éducatives territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants dans les ZEP urbaines**. Thèse pour le Doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- BOUVEAU P. (1997). – L'école à l'ère des ZEP ou la mutation du débat scolaire. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 33-41.
- BOUVEAU P., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. *et al.* (1992). – **Le soutien aux politiques éducatives dans les ZEP-DSQ (1989-1992)**. Rapport pour la Caisse des Dépôts et Consignations. Paris : Association ANA-LISE.

- BOUVEAU P. et ROCHEX J.-Y. (1997). – **Les ZEP, entre école et société**. Paris : Hachette-CNRP.
- BROCCOLICHI S. (1995). – Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. **Sociétés contemporaines**, 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI S. (1998). – Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves : l'évitement croissant des collèges publics dans un district de la banlieue parisienne. *In* Les familles et l'école : apports de la recherche, points de vue de praticiens. **Dossiers Éducation et Formations**, 101, p. 103-123.
- BROCCOLICHI S. et BEN AYED C. (1999). – L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire ». **Revue française de pédagogie**, 129, p. 39-51.
- BROCCOLICHI S. et VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 5-17.
- CAREIL Y. (1998). – **De l'école publique à l'école libérale : sociologie d'un changement**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CHAMBON A. (1990). – Établissements de ZEP, administrations et collectivités territoriales : verticalité et horizontalité des logiques d'actions. *In* **L'Établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Actes du colloque de l'AECSE. Paris : AECSE.
- CHAMBON A. (1998). – **Les modalités du développement éducatif local : des zones d'éducation prioritaires aux politiques éducatives urbaines**. Thèse pour le Doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- CHAMBON A. et PROUX M. (1988). – Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation ? **Revue française de pédagogie**, 83, p. 31-38.
- CARDI F., et CHAMBON A. (coord.) (1997). – **Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local**. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B. (coord.) (1994). – **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. (1994a). – La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale. *In* B. Charlot (coord.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. (1994b). – « Ce qui se pense » dans les zones d'éducation prioritaires : analyse des demandes de financement. *In* B. Charlot (coord.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARTIER A.-M. (1995). – Enseigner en ZEP : l'épreuve de la réalité. *In* **ZEP, patience et passions : regards sur les ZEP de l'académie de Versailles**. Versailles : CRDP.
- CHAUVEAU G. (2000). – **Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique**. Paris : Retz.
- CHAUVEAU G. et DURO-COURDESSES L. (coord.) (1989). – **Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1995). – **À l'école des banlieues**. Paris : ESF.
- COGEZ B. (1996). – **Les zones d'éducation prioritaires (origines, projets, mise en place) 1966-1985**. Mémoire de maîtrise d'histoire. Université Paris I.
- COMBAZ G. (1999). – Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. **Revue française de pédagogie**, 128, p. 73-88.
- CRESAS (1983). – **Écoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- CRESAS (1985). – **Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'Éducation Prioritaires**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- DANNEQUIN C. (1986). – Les difficultés du cloisonnement : les ZEP. **Interventions**, 18, p. 23-32.
- DEBARBIEUX É. (1996). – **La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux**. Paris : ESF.
- DELARUE J.-C. (2001). – L'arythmie sociale. Les cités dix ans après. **VEI Enjeux**, 124 (« Travailler en quartiers sensibles »), p. 40-66.
- DEMAILLY L. (1993). – L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. **Savoir**, (5) 1, p. 25-45.
- DEMAILLY L. (2001). – **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DEMAILLY L., TONDELLIER M. (2001). – **Le projet académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique dans les REP. Rapport final**. Lille : Institut Fédératif de Recherche sur les Economies et les Sociétés industrielles.
- DEMAILLY L. et VERDIERE J. (1999). – Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. **Ville-Ecole-Intégration**, 117, p. 28-44.
- DEROQUET J.-L. (1993). – Les zones d'éducation prioritaires dans l'Éducation nationale. Diffusion et appropriations d'un nouveau dispositif. **Revue Française des affaires sociales**, vol. 47, n° 3, p. 49-62.
- DEROQUET J.-L. (1995a). – Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs. **Revue française de pédagogie**, 95, p. 65-66.
- DEROQUET J.-L. (1995b). – Compte rendu de l'ouvrage d'Agnès Henriot-van Zanten, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. **Revue française de pédagogie**, 95, p. 144-146.
- DEROQUET J.-L. (2000). – L'administration de l'Éducation nationale : l'école de la république face au nouveau management public. *In* A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- DEROQUET J.-L., HENRIOT-VAN ZANTEN A. et SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. **Revue française de**

- pédagogie**, 78 et 79 (repris in Collectif (1990), **Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches**. Paris : L'Harmattan-INRP, p. 139-203).
- DUBET F. (1995). – Les figures de la ville et de la banlieue. **Sociologie du travail**, 2, p. 127-149.
- DUBET F. (1999). – L'engagement dans l'action. **Sociologie du travail**, 1(41), p. 79-88.
- DUBET F. et LAPEYRONNIE D. (1992). – **Les quartiers d'exil**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. (1999). – Stratégies des familles et stratégies des établissements, dans la genèse des inégalités sociales de carrières scolaires. **Administration et éducation**, 1, p. 45-59.
- DURU-BELLAT M. (2000). – L'évolution des problématiques et des méthodologies dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires. In M. Froment, M. Caillot et M. Roger (coord.), **30 ans de sciences de l'éducation à Paris V**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**. Deuxième édition. Paris : Armand Colin.
- GILLY M., BROADFOOT P., BRÜCHER A. et OSBORN M. (1993). – **Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle**. Berne : Peter Lang.
- GLASMAN D. (1992). – **L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires**. Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D. (1994). – L'évaluation des soutiens scolaires hors école : problèmes et enjeux. **Migrants-Formation**, 99, p. 62-84.
- GRISAY A. (1993). – Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^e et 5^e. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 32.
- GRISAY A. (1997). – L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 88.
- Groupe de pilotage pour la politique des zones prioritaires (1983, juin). – **La politique des zones prioritaires deux ans après**, Ministère de l'Éducation nationale, mult., 30 pages.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988). – Les ressources du « local », innovation pédagogique et changement social dans les ZEP. **Revue française de pédagogie**, 83, p. 23-30.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- HENRIOT A. et LÉGER A. (1984). – Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local. In É. Plaisance (coord.), « **L'échec scolaire** » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : Éditions du CNRS.
- HENRIOT A. et PLAISANCE É. (1988). – La politique des aires d'éducation prioritaires en Grande-Bretagne. In É. Plaisance (coord.), **La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation**. CNRS - Université Paris V, mult.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J.-P. et ROULLEAU-BERGER L. (1994). – **L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique**. Paris : L'Harmattan.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., THIN D. et VINCENT G. (1996). – Politiques scolaires urbaines. **Les chemins de la recherche**, 34. Programme pluriannuel en sciences humaines Rhône-Alpes.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1973). – Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 4, p. 303-318.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984a). – Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. In É. Plaisance (coord.), « **L'échec scolaire** » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : Éditions du CNRS.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984b). – Les sciences sociales de l'éducation et « le ministère » en France. In J.-M. Berthelot (coord.), **Pour un bilan de la sociologie de l'éducation. Cahiers du centre de recherches sociologiques**, 2, Université de Toulouse le Mirail.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires. **Revue française de sociologie**, XXI (1), p. 75-100, repris in V. Isambert-Jamati (1990), **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris : Éditions universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1998). – Compte rendu de l'ouvrage d'Agnès van Zanten (coord.) **La scolarisation dans les milieux difficiles**. Paris : INRP-Centre A. Savary, **Revue française de pédagogie**, 123, p. 183-185.
- KHERROUBI M. (1997). – De l'école populaire à l'école difficile : émergence du niveau « établissement ». In A. van Zanten (coord.) **La scolarisation dans les milieux difficiles**. Paris : INRP-Centre A. Savary.
- KHERROUBI M. (1999). – Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse. **Recherche et formation**, 30, p.69-83.
- LEGER A., et TRIPIER M. (1984). – Échec scolaire et cohabitation multi-ethnique. **Société française**, 9, p. 12-17.
- LEGER A., et TRIPIER M. (1986). – **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LIENSOL B. et ŒUVRARD F. (1992). – Le fonctionnement des zones d'éducation prioritaires et les activités pédagogiques des établissements. **Éducation et formations**, 32, p. 35-45.
- LELIEVRE C. (1990). – **Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- LORCERIE F. (1991). – « La "modernisation" de l'Éducation nationale et le partenariat », **Migrants-Formation**, 85, p. 49-67.
- LORCERIE F. (1993) – **Le partenariat et la « relance » des ZEP, Marseille, 1991-1992. Rapport à la DPM et au FAS**. Aix-en-Provence : IREMAM (Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (Les Cahiers de l'IREMAM).
- LORCERIE F. (1994). – Les ZEP 1990-1993 pour mémoire. **Migrants-Formation**, 97, p. 30-48.

- LORCERIE F. (1999). – Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires. **Éducation et Sociétés**, 3, p. 81-96.
- MAZZELLA S. (1996). – **L'enracinement urbain : Intégration scolaire et dynamiques urbaines : les familles maghrébines du centre-ville de Marseille**. Thèse pour le doctorat en sociologie urbaine, Paris : EHESS.
- MAZZELLA S. (1997). – Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique : l'école publique en butte aux stigmates et aux procédures. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, 75, p. 79-87.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. **Revue française de pédagogie**, 109, p. 41-64.
- MEURET D. (2000). – Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- MESLIAND C. (1996). – Les zones d'éducation prioritaires : évolution et perspectives. **Savoirs**, (8) 2, p.135-147.
- MINGAT A. (1983). – Evaluation analytique d'une action Zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire, **Cahiers de L'IREDU**, 37.
- MOISAN C. (2001). – Les ZEP : bientôt vingt ans. **Éducation et Formations**, 61, p. 13-22.
- MOISAN C., et SIMON J. (1996, septembre). – **Aménagement de la carte des zones d'éducation prioritaires**. IGAEN - IGEN, mult., 20 pages.
- MOISAN C., et SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire**. IGAEN et IGEN, mult., 83 pages (publié par le Centre Alain Savary - INRP).
- Observatoire des zones prioritaires (2002). – **Reconstituer l'éducation prioritaire**, texte préparatoire aux journées d'étude de l'OZP des 8 et 9 mai 2002, mult.
- OEUVRARD F. (1990). – Les zones d'éducation prioritaires huit ans après leur création. **Regards sur l'actualité**, p. 47-54.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- PAYET J.-P. (1998). – La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue française de pédagogie**, 123, p. 21-34.
- PEIGNARD E. et VAN ZANTEN A. (1998). – Les Zones d'éducation prioritaires. **Cahiers français**, 285, p. 69-75.
- PEREZ P. (1993). – **Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers nord de Marseille (Dispositif PACQUAM)**. Thèse pour le Doctorat de sociologie. Marseille : Université de Provence.
- PLAISANCE É. (coord.) (1988). – **La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation**. CNRS - Université Paris V, mult.
- QUEIROZ (DE) J.-M. (1995). – **L'école et ses sociologies**. Paris : Nathan.
- QUEIROZ (DE) J.-M. (2000). – Les remaniements de la « séparation scolaire ». **Revue française de pédagogie**, 133, p. 37-48.
- RADICA K. (1995). – « Taux plafonds d'élèves » en zones d'éducation prioritaires. **Éducation et Formations**, 41, p. 31-38.
- RAVON B. (2000). – **L'échec scolaire. Histoire d'un problème public**. Paris : In Press.
- ROCHEX J.-Y. (1988). – Les zones d'éducation prioritaires depuis 1981. **Société française**, 29, p. 21-32.
- ROCHEX J.-Y. (1991). – L'implosion scolaire. In J.-P. Durand et F.-X. Merrien (coord.), **Sortie de siècle. La France en mutation**. Paris : Vigot.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (coord.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.
- ROMAN J. (1994). – La politique de la ville et l'école. **Migrants-Formation**, 97, p. 16-29.
- ROUBAN L. (1990). – La modernisation de l'État et la fin de la spécificité française. **Revue française de sciences politiques**, 4-40, p. 521-545.
- SARAMON P. (2000). – **Qui maîtrise les ZEP ? D'une politique de différenciation à une politique de discrimination**. Thèse pour le Doctorat de sociologie, Université de Toulouse le Mirail.
- SARAMON P. (2001). – Panser ou repenser les ZEP. Les dispositifs d'éducation compensatoires français à l'épreuve du temps. **Ville-École-Intégration Enjeux**, 127, p. 104-114.
- THIN D. (1998). – **Quartiers populaires : l'école et les familles**. Lyon : PUL.
- TICHIT L. (2000). – **Quartiers Sud. Socialisation entre pairs, délinquances juvéniles et construits ethniques : ethnicisation ou racialisation des relations sociales ? Effets de zone dans des collèges de quartiers populaires du sud de la France**. Thèse pour le Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.
- TICHIT L. (2001). – Le « toutes choses égales par ailleurs » en question. Ou l'occultation des enjeux du marché scolaire local. **VEI Enjeux**, 127, p. 25-34.
- TOUSSAINT C. (1986). – **Rapport relatif aux zones prioritaires**. IGEN, mult.
- TRANCART D. (1998). – L'évolution des disparités entre collèges publics, **Revue française de pédagogie**, 124, p. 43-53.
- TRANCART D. (2000). – L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement. In A. van Zanten (ed.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VAN ZANTEN A. (1996). – Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In Serge Paugam (coord.), **L'Exclusion, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VAN ZANTEN A. (1997). – Territorialisation et recomposition des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans des milieux « difficiles ». In Agnès Van Zanten (coord.), **La sco-**

- larisation dans les milieux difficiles.** Paris : INRP-Centre A. Savary.
- VAN ZANTEN A. (1999). – Le savant et le politique dans les années quatre-vingt-dix. Quelques problèmes éthiques de la recherche ethnographique en éducation. *In* A. Vasquez et I. Martinez (coord.), **Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord.** Paris : Anthropos.
- VAN ZANTEN A. (2000). – Les sciences sociales et l'école. *In* A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs.** Paris : La Découverte.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue.** Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M. et ROBERT A. (2002). – **Quand l'école se mobilise.** Paris : La Dispute.
- VERDIÈRE J. (2001). – Les difficultés de l'évaluation de la politique de l'Éducation prioritaire. *In* L. Demailly (coord.), **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques.** Bruxelles : De Boeck Université.
- WIEVIORKA M. (dir.), BATAILLE P., JACQUIN D. et al. (1993). – **L'École et la ville : étude réalisée dans le cadre du programme du comité d'évaluation de la politique de la ville. Rapport de synthèse.** Paris : CADIS (Centre d'Analyse et d'Interventions Sociologiques) – EHESS.

NOTES CRITIQUES

BARRÈRE (Anne). – **Les enseignants au travail. Routines incertaines.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 304 p.

L'auteur de *Les lycéens au travail* (Presses Universitaires de France, 1997) entend cette fois étudier les pratiques quotidiennes des enseignants du second degré. Partant du constat des transformations du métier, sous l'effet de la massification de l'accès à l'enseignement, elle s'écarte des deux thèses explicatives courantes (la double crise de l'institution scolaire et de l'identité enseignante ; la politique de professionnalisation et de définition de compétences à la recherche de l'efficacité), pour s'attacher à analyser l'élargissement (complexification des anciennes tâches et émergence de nouvelles) et la rationalisation des rôles et pratiques entre l'expertise et le bricolage.

À partir de quarante entretiens réalisés auprès d'enseignants de cinq collèges et de trois lycées de centre ville ou de banlieue du Nord-Pas-de-Calais, Anne Barrère décrit le contenu et les formes des quatre grandes tâches de la fonction enseignante : la préparation des cours, la gestion de la classe, l'évaluation et l'orientation, la collaboration avec les autres personnels de l'établissement.

L'étude de la préparation des cours confirme la grande latitude des professeurs dans l'application des programmes. La lourdeur de ces derniers, traditionnellement critiquée, est finalement affrontée avec une telle marge de manœuvre que les plaintes restent superficielles.

Néanmoins, principal lieu d'expression de l'autonomie professorale, cette tâche est aujourd'hui soumise à la tension entre l'ambition des finalités (inculquer la démarche scientifique, le sens critique ou civique, etc.) et le caractère technique de l'apprentissage défini en termes de compétences à évaluer, d'objectifs, de référentiels, etc. Pourtant, elle continue à relever d'abord de l'artisanat et non de l'ingénierie : dans la profusion des manuels, les enseignants se lancent dans une quête éperdue du « bon support » : le document qui retiendra l'intérêt des élèves, l'image qui captivera leur attention. Mais même lorsqu'il est enfin trouvé et a fait ses preuves, la question demeure du renouvellement ou non des cours d'une année sur l'autre : les enseignants doivent gérer la tension entre l'enlui de la répétition du même contenu et la fébrile adaptation de celui-ci à chaque public. Au final, abandonnant le

double espoir de « boucler le programme » et de transmettre leur goût du savoir, la majorité des professeurs doivent renoncer à assouvir leur passion pour leur discipline, bien qu'elle continue à fonder leur identité professionnelle. En effet, d'une part, le niveau scolaire est supposé baisser, ce qui blesse l'amour-propre du dispensateur du patrimoine culturel ; d'autre part, dans la pratique quotidienne de la classe, la forme l'emporte sur le contenu, la pédagogie sur la transmission des connaissances – sans toutefois que les interviewés se définissent comme pédagogues, préférant s'identifier à leur discipline. Le deuil de celle-ci – souvent exigé par les conditions d'enseignement, le type d'établissement et le niveau scolaire des élèves – est dès lors d'autant plus pénible ; accepté, refusé ou négocié, il s'opère en fonction de la trajectoire professionnelle, de la formation, des perspectives de carrière de l'enseignant.

Faire cours est l'activité pivot de l'expérience professorale et « le nœud émotionnel du travail ». Depuis la massification et le discrédit du cours magistral, les enseignants doivent remplir deux tâches essentielles : animer la participation des élèves ; gérer l'ordre dans le groupe. Chaque mission conditionne l'autre : le « bon cours » est celui dans lequel les élèves échangent, s'écoutent les uns les autres, actifs plutôt que passifs, impliqués plutôt que soumis. C'est dire que la participation n'a pas seulement une valeur pédagogique : elle contribue aussi à l'exigence nouvelle de « construction de la motivation » des adolescents, qui constitue le meilleur moyen de garantir l'ordre pendant le cours. En effet, l'autorité enseignante, fondée sur le prestige ou sur la compétence, n'étant plus légitime *a priori*, mais toujours à justifier, d'heure en heure, les incessants rappels à l'ordre (« le travail de flic ») épuisent l'animateur qui doit instaurer le dialogue, juste équilibre entre le bavardage confus et l'atonie totale. En même temps, le chahut demeure un tabou parmi les adultes des établissements ; aucun soutien n'est donc véritablement à attendre des collègues. La tâche est d'autant plus éprouvante que les groupes-classes, au cours de la journée, manifestent une cyclothymie à laquelle le cours doit s'adapter. La confrontation, dont l'issue est imprévisible, est d'autant plus éprouvante que le contact interpersonnel avec la population adolescente est source de vives gratifications comme de blessures narcissiques. C'est pourquoi

la dissociation du rôle et de la personne est nécessaire pour préserver l'estime de soi des aléas de la rencontre.

L'évaluation des élèves se divise en deux tâches : la notation et l'orientation. La correction des copies est la corvée principale, dévoreuse de temps, ingrate, répétitive, ennuyeuse, bref démotivante, d'autant plus que les élèves ne savent pas lui donner un sens d'évaluation, mais la considèrent comme une sanction. Valorisant le savoir en soi, les enseignants se plaignent de l'utilitarisme à courte vue des « apprenants » – tout en reconnaissant que les devoirs remplissent également des fonctions de restauration de l'ordre dans la classe et de motivation. La relativité de l'évaluation constitue une nouvelle incertitude gérée à l'aide de tactiques, notamment autour de l'annotation et du barème, destinées à soulager la tension entre le sentiment d'arbitraire – que les revendications des élèves ne font qu'encourager – et l'ambition d'objectivité dont nul n'est dupe. Là aussi, dissocier la personne (l'« apprenant ») et la performance (la note) est une nécessité à laquelle les adolescents adhèrent difficilement.

Autre corvée : le conseil de classe. Outre l'absence de débats constructifs et de discussions de fond sur l'efficacité de l'équipe éducative, les enseignants regrettent l'aspect bureaucratique des sommaires procédures d'orientation lors desquelles les chefs d'établissements et les parents ont le dernier mot et où tout l'enjeu se résume à trois options seulement : passe, redouble, est orienté. Le laxisme de la direction est critiqué : sous la pression des familles, les élèves accèdent trop systématiquement aux classes supérieures, sans que leurs intérêts à plus long terme, en matière d'apprentissage, soient pris en compte.

Bien qu'encouragé, le travail en collaboration n'est pas fréquent dans les établissements scolaires. La classe demeure le centre de la vie professionnelle des enseignants. Le reproche est souvent adressé aux principaux et proviseurs de ne remplir qu'un rôle administratif et non d'animation de projets pédagogiques. Il est vrai que la forme bureaucratique ne constitue pas vraiment un cadre particulièrement mobilisateur ; la reconnaissance du travail pédagogique effectué et l'appui de la direction lors de conflits ne sont pas des pratiques courantes dans le milieu de l'enseignement. C'est pourquoi la coopération entre professeurs repose avant tout sur les amitiés, les affinités interpersonnelles, les liens informels, plutôt que sur la confrontation à des problèmes communs relevant de la pédagogie ou de l'indiscipline. Les enjeux des clivages et conflits (syndicaux, idéologiques, pédagogiques...) au sein de l'équipe éducative sont trop peu sensibles pour organiser des clans mobilisés autour de principes éthiques, de théories savantes, de pratiques disciplinaires ou de méthodes d'enseignement. La collaboration est également entravée par le traditionnel devoir implicite de ne

pas juger ses collègues sur le déroulement de leurs cours, ainsi que par le tabou sur les chahuts subis par certains collègues. Avec les autres personnels, elle se réduit souvent à la délégation des tâches de répression (le « sale boulot ») aux Conseillers Principaux d'Éducation, pourtant désireux de s'investir dans la dimension éducative de leur fonction. Elle est également compromise par la rancœur envers certains acteurs (C.P.E, infirmières, assistantes sociales) qui campent sur le principe du secret professionnel pour conserver des éléments d'informations sur les conditions de vie des élèves susceptibles d'éclairer certains aspects de leurs comportements.

Enfin, Anne Barrère clôt son étude par une comparaison (quelque peu déséquilibrée) des pratiques enseignantes dans deux catégories d'établissements, ceux qualifiés de « faciles » et ceux stigmatisés comme « difficiles » et qui exigent globalement une intensification du travail. Les principales différences concernent la périlleuse gestion d'un ordre précaire et d'« incidents » récurrents pendant le cours dans le premier contexte, notamment au moyen de l'exclusion (« la mise à la porte ») ; la distance sociale et culturelle entre adultes et adolescents, source de malentendus requérant une plus constante maîtrise de ses émotions que dans les établissements de centre ville, par la dissociation (à nouveau) entre le rôle et la personne ou par l'humour ; le rapide sentiment d'usure et d'impuissance, tempéré par celui de remplir une mission sociale, d'exercer un nouveau métier plus riche en banlieue qu'en ville, notamment en termes de relations interpersonnelles avec les jeunes.

En décrivant dans des contextes d'enseignement différents (collèges / lycées, centre ville / banlieue, général / technique...) les contenus et les modalités d'exercice des quatre principales tâches enseignantes, Anne Barrère entend rendre compte du travail quotidien des 480 000 professeurs du second degré (année scolaire 1999-2000) à partir de quarante entretiens et en s'appuyant sur sa propre expérience professionnelle de quinze ans. Cette ambition aurait gagné en légitimité si elle avait donné lieu à une analyse de cette évolution du métier dont l'auteur nous dit qu'elle ne se résume ni à une crise ni à une professionnalisation, mais qu'elle consiste en deux tendances : élargissement et rationalisation des tâches. Les extraits d'entretiens illustrent bien ces dernières, mais le sens de l'évolution – s'il existe ... – n'est pas dévoilé pour autant, tant la diversité des situations d'enseignement décourage une analyse globale du devenir de l'identité professionnelle. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle la réalisation et l'expérience de chaque tâche peuvent être décrites sous la forme de contradictions objectives et d'épreuves subjectives.

Emmanuel Peignard
Université de Bourgogne

HOFSTETTER (Rita), SCHNEUWLY (Bernard) (eds).
– **Science (s) de l'éducation 19^e-20^e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires.**
[**Erziehungswissenschaft (en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin.**]
Berne : Peter Lang, 2002. – 536 p. (Coll. Exploration ; série Éducation : histoire et pensée).

Cet ouvrage collectif voudrait contribuer à mieux faire comprendre les ressorts de l'émergence et du développement des sciences de l'éducation, par l'analyse de leur progressive reconnaissance institutionnelle et universitaire, des réseaux de communication et de productions scientifiques qui en découlent, comme des controverses qui accompagnent ce processus. Il s'attache principalement à cerner la manière dont le champ disciplinaire interagit à la fois avec les champs professionnels de référence et avec les autres disciplines qui traitent elles aussi des phénomènes éducatifs. La période retenue débute avec le 19^e siècle, au moment où sont fondées les premières chaires de pédagogie/science de l'éducation, et prend en considération tout le 20^e siècle pour cerner comment s'institutionnalisent peu à peu les différents cursus et institutions relevant des sciences de l'éducation. À quelques exceptions près, l'Europe constitue le cadre géographique des contributions réunies, la plupart focalisant leur attention sur la Suisse (l'ouvrage émane du Congrès 2000 de la Société suisse pour la recherche en éducation qui s'est tenu à Genève), la France et l'Allemagne.

Le livre s'organise en cinq parties qui rassemblent un recueil de dix-neuf textes, discutant à la fois la problématique cruciale sur laquelle la partie est centrée et évoquant brièvement l'apport de chacune des contributions à cette problématique. Sont d'abord présentées les premières inscriptions académiques de la pédagogie ou science(s) de l'éducation en Suisse, dans les Facultés françaises, en Allemagne et au Portugal (I) ; puis est développée la controverse entre sciences et doctrines autour des finalités de la nouvelle science de l'éducation, en particulier à travers la réception du herbartianisme (II) ; vient une période de consolidation de la profession et de la discipline dans leurs rapports aux demandes sociales (III) ; sont ensuite évoquées les frontières mouvantes entre disciplines : pédagogie et médecine, pédagogie et psychologie (IV). La cinquième et dernière partie traite, sous le signe de la tension entre le local et l'universel, des contradictions de l'évolution récente des sciences de l'éducation, en Suisse alémanique, en Italie et en Europe. Jürgen Schriewer développe en conclusion une réflexion sur l'institutionnalisation de la recherche en formation et les traditions de réflexion nationales. Les contributions sont en français ou en allemand, avec un résumé dans l'autre

langue ou en anglais. L'introduction est rédigée en français et en allemand.

L'ouvrage réunit les forces et nourrit les frustrations d'une œuvre collective : une belle diversité, qui permet de balayer plusieurs pays ; mais on serait mal venu d'en tirer une vue européenne (la Grande-Bretagne est complètement absente) ; des focalisations sur certaines influences (le herbartianisme), et un silence complet sur d'autres qui, pour ne pas être strictement scientifiques ni rationalisées, n'en ont pas moins agi sur la constitution de la pensée éducative (le piétisme, dont Loïc Chalmel a mis au jour les ramifications) ; un regard privilégié sur le lien entre pédagogie et médecine, entre pédagogie et psychologie, mais rien sur pédagogie et sociologie, alors que le rapport entre les deux disciplines est actuellement sérieusement discuté par ceux qui n'acceptent pas de sacrifier à l'évidence comtienne de la science de l'éducation comme ultime science sociale (Alain Kerlan a définitivement stigmatisé le « modèle introuvable »). Les apports sont inégaux, mais l'ensemble est solide et offre une belle vision de l'émergence, du développement et de la crise quasiment endémique des sciences de l'éducation dans les deux siècles qui viennent de s'écouler. La cohérence de l'ensemble est surtout portée par les deux coordinateurs de l'ouvrage, qui ont aussi organisé le premier axe du congrès suisse dont il constitue les actes : leur introduction substantielle cadre solidement la réflexion, qui s'éparpille ensuite à travers les contributions.

La cohérence du volume est effectivement placée sous le signe de la tension entre « champs professionnels » et « champs disciplinaires » : Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly s'en expliquent amplement dès les premières pages, proposant dans le même temps des « éléments pour une histoire des sciences de l'éducation » (p. 3 ss). La référence sera l'histoire et la sociologie des sciences, des sciences sociales en particulier. À l'approche épistémologique et philosophique – « internaliste » –, on préférera une approche « externaliste » et « contextualisante » qui privilégie l'étude de l'histoire des sciences à partir de leur fonctionnement institutionnel et de leur environnement social, politique et intellectuel : cette « histoire sociale des sciences sociales », est présentée comme « particulièrement stimulante pour l'étude des sciences de l'éducation, dont l'objet est précisément très chargé socialement et qui appartient bien sûr de plein droit à l'ensemble des sciences sociales, lesquelles s'en « partagent » d'ailleurs pour partie l'objet » (p. 4). On sera attentif au processus de disciplinarisation, avec son imbrication d'enjeux cognitifs et socio-institutionnels, et plus précisément à un processus de disciplinarisation « à dominante secondaire », pour autant que « les savoirs professionnels élaborés à même les terrains dits pratiques sont progressivement pris

en charge et transformés par le système scientifique disciplinairement organisé, soit, par des institutions sociales spécialisées dans la construction de connaissances scientifiques » (p. 8). C'est le cas de la médecine.

« Discipline pluridisciplinaire », les « sciences de l'éducation » resteraient mues par des contradictions dynamiques avec la profession et la sphère politico-administrative d'une part, et avec les autres disciplines d'autre part, et elles auraient connu un développement en trois grandes phases : 1) la pédagogie ou science de l'éducation conçue comme une science morale, dans un rapport étroit avec la philosophie (c'est le règne du herbartianisme) ; 2) au passage du 19e au 20e siècle, une approche résolument scientifique des phénomènes éducatifs, sous la domination de la psychologie ; 3) une troisième phase d'institutionnalisation durable des sciences de l'éducation sous la forme d'une entité pluridisciplinaire, avec des nuances selon les contextes culturels et nationaux.

Ce qui n'est pas sans poser de nombreuses questions, et des questions vives qui sont alignées dans une pleine page 13 qui clôt l'introduction : quels sont les indicateurs sûrs d'une institutionnalisation disciplinaire ? Quels liens véritables unissent discipline et champ professionnel ? Comment le jeu de miroir des disciplines se constitue et se transforme-t-il au cours du processus de disciplinarisation ? Quelles sont les possibilités et les limites de la pluridisciplinarité ? ... Il n'est pas sûr que les différents contributeurs de l'ouvrage aient été obsédés par lesdites questions...

Mais c'est bien mon obsession de philosophe, et d'un philosophe porté vers la réflexion épistémologique, d'un épistémologue qui voit « bleu » dès qu'il entend « science (ssss) de l'éducation ». Je sais que, pour nos introducteurs, la constitution d'une discipline « ne présuppose nullement une entité épistémologique clairement définie et sur laquelle s'accorderait la communauté scientifique » (p. 8). Mais c'est précisément ma question, qui remplirait à elle seule une page 13 bis : l'émergence d'une discipline est-elle le seul résultat d'un contexte et se laisse-t-elle expliquer comme le simple effet d'une demande sociale ? Le lien de fait est assurément évident : toutes les disciplines, y compris la philosophie (voyez Platon en débat avec les sophistes) sont nées de besoins sociaux. Mais l'appel d'un savoir nouveau s'y réduit-il ? Rien n'est moins sûr. C'est que le savoir *anticipe dans le même temps sur le besoin*, qui reçoit, le moment venu, une forme sociale contingente, celle-ci ou celle-là. C'est ainsi que l'Idée d'éducation est bien antérieure au système et à la demande sociale qui s'est imposée à un moment donné (et qui, désormais, s'impose précisément *au nom de l'Idée contre le système*), elle jouit d'un statut d'idée a priori, d'une idée qui a sans

doute été déconstruite dans une première époque ontologique, mais qui n'en continue pas moins à travailler – à la façon cette fois d'une Idée kantienne – la positivité socio-scientifique (il suffit d'observer le déferlement actuel du « sens » : est-ce une demande sociale, ou bien plutôt la mise en cause de toute réponse sociale ? ...)

Or l'on peut très bien interpréter la divagation actuelle des « sciences de l'éducation » comme la marche, à travers la diversité chaotique et les tensions, vers l'Idée une qui les porte depuis l'origine. Pour preuve l'insatisfaction intellectuelle de nos collègues en présence d'un panorama qui vire constamment, sous leur plume elle-même, du pluriel au singulier. Nous sommes visiblement à la recherche d'un paradigme, et d'un seul. Et ne comptons pas trop sur la professionnalisation pour nous le fournir : elle ne peut que précipiter l'éclatement de la discipline, jusqu'à la plier à chaque demande particulière.

L'esprit humain est décidément fait pour l'unité. S'il rêve maintenant de totalité par accumulation des savoirs autour d'un objet, il doit savoir (!) quels périls menacent, en science comme en politique, cette marche forcée vers la généralité, vers l'*Allgemeine* : vers un *commun* qui convoquerait *toutes* les approches. Jusqu'où faut-il aller à l'horizontale ? ... Il est décidément temps que la raison humaine change de registre, surtout lorsqu'elle s'intéresse à l'éducation, qui postule essentiellement la non réduction de l'homme à ce qu'il est en fait, et à tous les savoirs qui peuvent en prendre la mesure. À une discipline disciplinaire. Ni non plus à une profession, qui est devenue métier – un métier puis un autre, et encore un autre –, une activité où il n'y a plus rien à pro-clamer et que les machines feront de mieux en mieux...

Champs professionnels ou champs disciplinaires ? Champ de foire ou champ de bataille ? Ou encore champ magnétique ? Ou champs élyséens ? ... Et si l'on prenait, une bonne fois pour toutes, du champ... Heureuse métaphore !

Michel Soëtard
LA.R.E.F., Angers

RICH (Joël). – **Du projet d'école aux projets d'école. Contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire.** – Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2001. – 223 p.

La recension d'un ouvrage peut avoir deux effets principaux, opposés, et évidents : en favoriser la lecture ou la décourager. *Du projet d'école aux projets d'école* pourrait produire une exception. En effet, si le travail de Joël Rich

est sur le sujet retenu tout à fait édifiant, et très objectivement indispensable à qui s'intéresse à l'école élémentaire, nous serions tenté de le déconseiller, subjectivement cette fois, à qui veut encore croire à l'école de l'égalité des chances, à l'école de la promotion sociale, ou, en un mot, à l'école républicaine.

Joël Rich, dans la première partie de *Du projet d'école...*, effectue un travail remarquable sur l'art et la manière qu'a eus la notion de projet pour, d'abord, s'immerger dans l'école, l'investir ensuite et l'envahir enfin. Dans la seconde partie, il en mesure les conséquences, qui le conduisent moins à des considérations entendues sur, entre autres, la formation ou les moyens qu'à des conclusions alarmantes sur les finalités et les objectifs politiques, ce en quoi, et bien que l'analyse soit empreinte de la raison universitaire et ainsi relativement étanche à des préoccupations sociales, le lecteur téméraire peut en venir à s'inquiéter pour le système éducatif, ou, en appelant les choses par leur nom, pour le service public d'éducation.

Du projet d'école... n'est pas, certes, sans défaut. Dès le titre, on eût apprécié que, de la notion à la diversité des pratiques, le pluriel marquant la reprise du substantif « projet » bénéficie à celle de « l'école » dans la mesure où c'est la diversité des écoles qui fait la diversité des projets. Par ailleurs, même si l'*Anthropologie du projet* (PUF), de Jean-Pierre Boutinet, se trouve nécessairement citée dans l'ouvrage pour une raison incontournable de méthodologie et pour une raison historique de simultanéité éditoriale (le livre de Boutinet sort en 1990) et institutionnelle (le « projet », issu de la loi d'orientation de 1989, est rendu obligatoire à l'école primaire par une circulaire de février 1990), la considération anthropologique est loin d'être épuisée de ces deux points de vue. S'inscrivant dans une démarche sociologique, Joël Rich n'avait assurément pas à fréquenter avec excès cette autre voie, Boutinet en ayant pourtant signifié toute la richesse. Ce qui a pour notable effet de ne pas approfondir la coïncidence historique, privant le lecteur d'une analyse sur les influences que peut avoir ce type de perspective théorique. Enfin, la première partie dans son ensemble, ou presque, de *Du projet d'école...* n'est pas, à notre sens, assez orientée selon la problématique générale de l'ouvrage, à savoir celle de l'école primaire, et donc du jeune élève.

Il est vrai que Joël Rich ne pouvait pas faire mieux tant la notion de projet est arrivée tardivement à l'école. Les éléments sont effectivement plus nombreux dans les parcours scolaires ultérieurs, avant même 1990. Pour autant, la spécificité, d'une certaine manière par défaut, de l'école primaire n'est pas soulignée comme elle devrait l'être, l'élève de l'école élémentaire étant considéré, en forçant le trait, sur un plan équivalent à celui d'un collégien ou d'un lycéen. Il n'en reste pas moins que Joël Rich, pour

établir les facteurs d'émergence du « projet » en 1989-1990, se livre à une recherche socio-historique, débutant au plan Langevin-Wallon, recherche qui pourrait faire référence. Les influences conjoncturelles constituent ainsi, avec le recul, les mouvements de fond qui ont traversé l'école française depuis 1947 : « le poids de la recherche », « une évolution globale de la réflexion des responsables de l'État », « la prégnance de modèles de fonctionnement passés, de type communautaire, ou étrangers », « la réflexion politique », « le poids des différents mouvements pédagogiques, mais aussi associatifs », « des données d'ordres psychosociologiques mais aussi économiques et sociales », « un nouveau regard porté sur l'enfant », « la place des réflexions syndicales », « le grand désarroi éprouvé par une grande partie des enseignants », « l'opinion publique vis-à-vis de l'école », « le mode de fonctionnement transposé de l'entreprise idéalisée » et « l'exploration des modes de rendement en matière de gestion de ressources humaines ».

Et ce sera tout au long de la période considérée, inaugurée donc par le plan Langevin-Wallon (1947), que l'on verra les effets de ces mouvements de fond. La période 1959-1968, par ailleurs marquée par les travaux de Bourdieu et Passeron, verra apparaître l'émergence et la reprise de la notion de communauté, préambule à la mise en place de celle de projet. L'autonomie des établissements et des équipes sera ainsi placée au centre des décisions politiques et des débats pédagogiques avec, à partir des années 1970, la prise en compte de l'environnement et, par voie de conséquence, l'apparition de modèles issus de l'entreprise, sous-tendue par la sociologie des organisations.

Au cours des années 1980, avec les ministres Savary, Jospin, Monory, ce dernier intégrant le primaire oublié jusque-là, seront explicitées, certes avec maladresse, mais avec force, les modalités du projet. Si « le projet d'établissement est en premier lieu une démarche pédagogique » (BO de juin 1982), il se contente cependant d'être la somme des parties : « L'ensemble des projets constitue le projet d'établissement traduisant la politique de l'établissement. » (note de service de décembre 1982). Lui manque encore une ambition plus globale et prospective. Ce que Joël Rich ne manque pas de faire remarquer lorsqu'il analyse la circulaire Jospin (septembre 1988) qui tente d'affiner la procédure : « Cette fois, une méthodologie de projet semble devoir être mise en place. Sont évoqués *un bilan de la situation existante (...), la formulation d'objectifs spécifiques, de moyens et les méthodes pour atteindre cet objectif, et bien entendu le dispositif d'évaluation.* » Et ce à quoi avait écho la commission « Education-Formation-Recherche », présidée par René Rémond, dans un rapport rendu au ministre en 1989 auquel se

reporte Joël Rich pour signaler les trois écueils soulevés lors de la mise en place des projets : « Le refus de certains enseignants, le formalisme administratif ou encore une maladroite élaboration autoritaire des projets » ; à quoi il faut ajouter manifestement « d'éventuelles confusions méthodologiques ». Enfin, la loi d'orientation (1989) statuera et rendra le projet obligatoire pour l'élève et l'établissement : le travail en équipe, s'appuyant sur une méthodologie du projet, participe de la cohérence pédagogique et transforme les « agents » de la fonction publique en « acteurs » du système éducatif dont l'élève occupe le centre.

Restait à Joël Rich, une décennie plus tard, à évaluer les effets de la mise en place du projet sur les pratiques enseignantes et sur les élèves : « En quoi ces premières années témoignent-elles d'un fonctionnement nouveau, et en quoi celui-ci peut-il amener un véritable changement de nature à apporter des réponses (des remèdes ?) à la crise ? » Pour ce faire, ce sont des circonscriptions du département de la Gironde qui sont retenues, sur la période 1990-1996, comme terrain d'observation en raison de leur représentativité du territoire national (zones urbaines, zones périphériques, zones rurales). Si *Du projet d'école...* était intéressant jusque-là en raison de la belle synthèse qui est faite de cinquante ans d'histoire de l'éducation, et donc, au risque de nous répéter, à vivement recommander, l'ouvrage devient peut-être, à compter de la mise à l'épreuve des faits que constitue sa deuxième partie, un brûlot dont, par hypothèse, on ne peut accuser l'auteur de l'avoir voulu comme tel. En effet, ce sont lesdits « acteurs » eux-mêmes qui rendent compte de l'échec de cette mise en place. Ils sont divers : enseignants, directeurs et inspecteurs. Sur le fond, le « désenchantement » de ces derniers est probant : « Lors de leurs interviews, les inspecteurs des treize circonscriptions retenues présentent peu de jugements positifs à l'endroit des projets d'école. Certaines critiques entendues au fil des interviews font même l'unanimité chez les inspecteurs. Il en est ainsi à propos de l'évaluation des projets, jugée très approximative, ou encore de leur gestion financière. Contre toute attente, l'absence de politique cohérente (départementale et nationale) est elle aussi souvent mentionnée. » Les directeurs, pour leur part, témoignent sur un ton identique : « La *mobilisation* des enseignants autour des projets d'école semble bien difficile », jugeant que le projet est « une aventure mal définie ». Les jeunes directeurs, plus particulièrement, constatent que le projet n'est ni plus ni moins qu'une « mise en commun des difficultés rencontrées ». Et Joël Rich de s'inspirer des travaux de Martine Kherroubi pour souligner comme elle que le projet se légitimerait plus par « l'optique du soutien psy-

chologique apporté par le groupe » que « par l'accroissement de réponses rationnellement organisées dans un projet commun. »

Sur la forme maintenant, les éléments du « protocole » guidant la rédaction du projet sont, au moins dans leur première version, empreints d'un formalisme qui peut effectivement expliquer la tiédeur des équipes. Le « formatage » appelle des « constats », une « analyse des besoins », des « objectifs », des « stratégies », des « contenus », des « moyens en formation », et doit prévoir une « évaluation ». À la suite de quoi un « avis de conformité (est) produit par l'inspecteur », accompagné d'un « avis du conseil d'école », d'« observations de l'inspecteur », et enfin de la « décision de l'inspecteur d'académie ». L'avis de conformité disparaîtra quelque temps plus tard, se limitant aux seules observations.

Le moment est alors venu de faire la distinction entre les « bons projets » et les « projets faibles ». Il s'avère que les premiers, s'expliquant par l'« habitude de formuler des besoins », par « une réflexion sur le fonctionnement pédagogique de l'école » et par « la pratique d'échanges avec les partenaires extérieurs à l'école », comportent « plus de chiffres », critère principalement retenu ! La qualité des projets entraînant leur financement, les écarts induits par les inégalités territoriales vont alors se renforcer : « On peut constater que les écoles à l'environnement le plus favorisé bénéficient dans tous les cas de financements supérieurs, avec un montant plus de deux fois supérieur en moyenne par école, à ceux que l'on peut trouver pour les écoles populaires, et de près d'un tiers supérieur à ceux que l'on peut trouver pour les écoles les plus défavorisées. (...) Quelle que soit la nature du calcul utilisé (...) les écoles bourgeoises reçoivent le plus fort financement. » Ce bilan, mis en perspective, devient un bain de jouvence pour les lucidités républicaines en sommeil : « Le financement des projets engagés sur le prestige et le mérite supposé des rédactions présentées et argumentées, peu contrôlé, et prenant en compte l'environnement réel des écoles, semble laisser la place à une *opacité* qui semble jouer régulièrement en défaveur des écoles aux publics les plus démunis. »

Joël Rich conclut dès lors d'une question accablante, courageuse, et réaliste : « Que peuvent devenir, dans ces conditions, des écoles inégalement reconnues et financées par leur administration ? » C'est l'invitation à un débat au cours duquel il s'agira de savoir qui, du projet ou de l'école, a échoué.

Christian Pratoussy
INRP

SMADJA (Isabelle). – **Harry Potter, les raisons d'un succès**. Paris : PUF, 2001. – 134 p.

Sorti quasiment au même moment que le film, à l'approche des fêtes de Noël 2001, cet ouvrage, publié dans la collection « Sociologie d'aujourd'hui », est l'œuvre d'une universitaire présentée par l'éditeur comme « *Mère de quatre enfants, Docteur en Esthétique et Agrégée de Philosophie* ».

Le livre se présente sous la forme de quatre chapitres, d'une trentaine de pages chacun, abordant différents thèmes sous l'éclairage d'éléments principalement issus de la psychanalyse et de l'analyse esthétique. Le texte est émaillé d'abondantes citations tirées de la série des livres « Harry Potter ».

Les quatre axes de réflexion proposés portent sur différentes interprétations de l'œuvre de Joanne K. Rowling. Le premier a trait au statut de la magie dans le monde d'Harry Potter, Isabelle Smadja défend notamment l'idée que la magie se distingue ici des « superstitions », qu'elle est « rationalisée » (car « enseignée » dans une structure « scolaire » : le Collège de Poudlard, où les apprentis magiciens doivent apprendre leurs *leçons*, etc.). Le second chapitre poursuit en fait la réflexion amorcée dans le premier ; l'auteur voit dans les références à la magie des dimensions écologiques qui font écho à des préoccupations contemporaines : les Moldus, les « gens ordinaires » du monde de Rowling (assez méprisables au demeurant) vivent dans un univers urbain et mécanique alors que les « magiciens » sont entourés par la nature et l'utilisent, ils font appel à des hiboux pour envoyer leurs lettres et chevauchent des balais magiques (« *non polluants* » (sic)) pour se déplacer. De même, Smadja interprète le monde magique décrit dans ces œuvres comme « *une métaphore du monde de l'enfance* » : si les magiciens ont des pouvoirs surnaturels et se distinguent du « commun », ils deviennent très maladroits quand ils évoluent dans le monde ordinaire (par exemple, difficulté à rendre la monnaie), un peu à l'image des enfants, ils mettent au point des stratagèmes pour que les Moldus n'assistent pas aux jeux qu'ils pratiquent, etc. La troisième partie propose une interprétation psychanalytique du corpus, en s'attardant notamment sur la description des différentes « figures » maternelles et paternelles qui émaillent les récits. Le dernier axe de réflexion s'intéresse à la « *fonction pédagogique* » de l'œuvre de Rowling : l'auteur remarque que des enseignements moraux y sont dispensés, que le rôle du savoir y est valorisé, que les aventures d'Harry Potter se rattachent à une vision humaniste – et somme toute assez « traditionaliste » – du monde où l'on distingue aisément le Bien du Mal, qu'y filtre également une « critique » de la modernité et de ses excès (plaidoyer écologique, dénonciation du « pouvoir de l'argent », des inégalités « Nord-

Sud », des totalitarismes, etc.). Autant d'éléments qu'elle juge visiblement positifs (précisant même que l'auteur fait preuve « *d'une morale rigoureuse* »).

Le rédacteur de la présente note ne cache pas les fortes réserves que lui ont inspirées la lecture de cet ouvrage. Tout d'abord d'un point de vue disciplinaire : publié dans une collection de sociologie, la démarche ne peut pourtant pas objectivement s'inscrire dans ce champ. Outre le fait que les références bibliographiques propres au domaine sont quasi-inexistantes (deux ou trois titres sur les vingt-trois ouvrages cités), les « règles de la méthode » ne sont pas non plus au rendez-vous. Les interprétations de l'auteur reposent apparemment sur sa seule lecture de l'œuvre, ses points de vue n'étant, par exemple, confrontés à aucun des travaux récents effectués sur des sujets connexes (la prise en compte des recherches de Jean Perrot et de Pierre Bruno sur la littérature pour enfants aurait notamment été la bienvenue). Qui plus est, on constate un manque de distance par rapport à l'objet : les qualificatifs élogieux pour désigner le travail de l'écrivain abondent et traduisent souvent une adhésion d'ordre idéologique aux aspects « politiquement corrects » de l'œuvre. Cette inclination freine manifestement le travail de distanciation critique qu'il aurait été nécessaire d'effectuer. On peut aussi s'étonner que pas une ligne ne soit consacrée au « débat social » à propos des livres qu'Isabelle Smadja se propose d'étudier et des polémiques existantes (reprenant des éléments de critique diffusés de façon récurrente aux États-Unis, Pierre Bruno avait par exemple publié en janvier 2001 un article polémique dans *Libération*, accusant « Harry Potter » de véhiculer des idéologies spécieuses). Les jugements normatifs proférés sur ces « *fictiones de bas étage qui fleurissent actuellement dans la majeure partie des jeux ou des bandes dessinées destinées aux enfants (...)* », que l'on veut ici opposer au « bon » produit, confirment la connaissance pour le moins superficielle d'un domaine sur lequel la prise en compte des études déjà réalisées aurait été d'un grand intérêt.

Bon nombre des « analyses » proposées dans cet essai ne constituent pas des « découvertes » : on sait ainsi que l'usage de la psychanalyse freudienne, des travaux de Bettelheim et de Propp font partie depuis au moins une bonne vingtaine d'années des « canons » de la littérature pour la jeunesse, que ces référents sont parfaitement connus des auteurs de romans (du fait de leur cursus universitaire) et qu'il n'y par conséquent rien de plus normal que de les retrouver dans un texte... C'est ce processus qu'il aurait fallu prendre pour objet afin de questionner la fabrication du « produit » Harry Potter. Qui plus est, sur sa lancée, Isabelle Smadja en vient à multiplier les interprétations personnelles dont certaines, présentées comme des évidences, apparaissent pourtant assez hasardeuses. Voici

par exemple ce que l'on peut lire au détour d'une page : « *L'allusion est explicite : le « placard sous l'escalier » où l'on remise Harry, le sorcier, l'étranger, voudrait symboliser la situation du Tiers monde, et, parallèlement, la réaction de Vernon Dursley représente la réaction craintive et défensive de l'Europe occidentale devant l'afflux possible d'étrangers* ». On relèvera aussi les approximations à propos de l'interprétation de la vie au Collège de Poudlard (où évoluent les jeunes magiciens). Le modèle de fonctionnement de l'établissement est visiblement inspiré d'une image nostalgique des collèges anglais « traditionnels », et l'on apprend que les élèves fréquentent cet établissement car ils possèdent des pré-requis (des « dons » magiques qui y seront développés), qu'au niveau organisationnel le Directeur de l'établissement est « élu » par des membres du « Ministère de la magie », lui-même nommant ensuite ses professeurs. L'auteur néglige ces particularités et affirme qu'en dehors de la nature des enseignements dispensés, il s'agit là « *d'un collègue comme n'importe quel autre* », ou encore qu'il se rapporte au « *quotidien le plus ordinaire de tout jeune collégien* ». On déplorera sur ce point l'absence d'enquête empirique menée auprès d'enfants fréquentant les collèges de la République sur les conditions de réception de l'œuvre, ou, à défaut, la référence à quelques travaux de sociologie de l'enfance, qui auraient permis d'entayer (ou d'invalider) certaines assertions sur les comportements des plus jeunes que l'on trouve ici ou là, voire même la référence à des travaux de sociologie des établissements, qui aurait pu s'avérer utile.

Malgré ces critiques, nous pensons, assez paradoxalement peut-être, que l'ouvrage mérite d'être lu. S'étant attiré les faveurs d'une partie du « monde intellectuel » et des médias, il nous paraît significatif d'une restructuration du champ éditorial qui s'amorce, où, pour vendre, les collections universitaires accordent désormais de plus en plus d'importance à des produits relevant d'une « sociologie spontanée », collant aux modes médiatiques. Ce processus doit être questionné et l'essai d'Isabelle Smadja en est un bon exemple. Par ailleurs, le phénomène « Harry Potter » intéresse directement les acteurs du monde éducatif (chercheurs, enseignants, éducateurs, parents d'élèves, ...) et nous pensons qu'ils ne doivent pas négliger ce qui peut en être dit, l'ouvrage en question s'étant imposé comme une référence (à sa publication, il caracola pendant plusieurs semaines en tête des ventes en sciences humaines). De surcroît, même s'il promeut des interprétations discutables, il n'en reste pas moins vrai que ce livre tente d'analyser un corpus dont l'importance – eu égard au peu de publications disponibles – est visiblement mésestimée par le monde académique.

Laurent Trémel
GES – INRP

TAPERNOUX (Patrick). – **Les enseignants du « privé » : Tribu catholique ?** Paris : Anthropos, 2001. – 274 p.

Peu d'ouvrages permettent de comprendre ce que sont les enseignants du « privé » : certes, on dispose des analyses de Jacqueline Freyssinet-Dominjon (1) sur le recrutement des instituteurs dans les centres de formation pédagogique, des analyses d'Yveline Jaboin sur le recrutement des professeurs du second degré, de Jean Houssaye sur les pratiques pédagogiques ou de la présentation de leurs pratiques syndicales par l'auteur de cette note critique, toutefois, on ne dispose pas d'une approche d'ensemble qui permettrait de dire ce que sont ces enseignants : se distinguent-ils réellement de leurs collègues fonctionnaires dans l'enseignement public ? C'est dire si l'ouvrage de Patrick Tapernoux vient à son heure, dans la mesure où il permettrait de mieux cerner leur identité professionnelle.

L'auteur cherche, en effet, à identifier les caractéristiques spécifiques, « propres » à ces enseignants : comment comprennent-ils l'exercice de leur métier ? Quelles valeurs véhiculent-ils ? Se montrent-ils plus particulièrement défenseurs des valeurs religieuses ? L'auteur, en réalité, ne se limite pas à cet aspect des choses : il veut ouvrir une large réflexion sur la laïcité. Les professeurs du privé seraient ainsi une sorte de miroir permettant de clarifier les missions assignées au système éducatif en France. On le voit, l'ambition est grande.

L'ouvrage est organisé en deux temps : un premier temps en quatre chapitres pose des éléments de méthodologie, un second temps en six chapitres tente de saisir un certain nombre de caractéristiques de cette population. Il ne s'agit pas, comme on pouvait s'y attendre, d'un ouvrage de sociologie, au sens classique du terme : il n'y a pas d'analyse d'une population déterminée selon un *corpus* défini et respectant un certain nombre de normes statistiques. Il s'agit plutôt d'une démarche ethnographique qui part d'un postulat : « Les pratiques professionnelles dépendent de l'interprétation que l'on se fait de sa place dans une institution et de l'image que cette institution nous renvoie de nous-même » (p. 13). Ce postulat en vaut un autre et pourrait permettre l'analyse attendue. Néanmoins, on aurait apprécié de mieux connaître la population en question, son profil, les établissements où elle a été repérée : pour tout dire on a le sentiment que l'échantillon est de hasard, très parisien, appartenant pour l'essentiel à des établissements élitistes et pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des établissements privés.

Admettons, car après tout, il s'agit d'une enquête ethnographique, essentiellement qualitative. Toutefois, il nous semble que celle-ci est commandée par un autre pos-

tulat jamais discuté ni soumis à la moindre critique, à savoir que les enseignants du privé disposent de potentialités permettant de repenser la mission d'intérêt public de l'ensemble du système éducatif en France. Le propos est iconoclaste et mériterait, pour le moins, démonstration et analyse. Il repose sur un postulat implicite : il existe un système privé parallèle au système public. Cela explique, peut-être, outre le fait que l'auteur se revendique comme suisse et protestant (et donc plus distancé), un certain nombre d'erreurs factuelles : l'UNAPEC (organisme de formation continue de l'enseignement catholique, commanditaire de l'enquête dont l'ouvrage est le résultat) est défini comme « en quelque sorte le ministère de l'éducation de l'enseignement catholique », les IFP [Instituts de Formation Pédagogique] comme correspondant aux IUFM (alors qu'ils donnent tout au plus un complément de formation puisque la plupart des enseignants du secondaire privé sont formés dans les mêmes institutions que leurs collègues du public) ou que les enseignants du privé ne disposent pas de syndicats forts (p. 31) [ce qui mériterait au moins une analyse compte tenu des résultats électoraux des trois premiers syndicats et de leur rôle dans l'organisation de la profession].

Dernière remarque : il s'agit en réalité d'une « recherche-action ». Elle tient du journal de bord de l'enquêteur qui ne nous fait grâce d'aucune de ces interrogations parfois un peu naïves (« nous sommes pris dans un flot de pensées qui nous font changer d'humeur mais aussi d'opinion sur nous-même et sur le monde », p. 14), elle tient de l'enquête participative – comment mobiliser ou remobiliser les enseignants du privé (ce qui supposerait, bien entendu, d'avoir pu montrer qu'ils étaient « démobilisés ») en faisant d'eux, à leur tour, des « chercheurs » –. L'auteur a ainsi utilisé des « relais », c'est-à-dire d'autres enseignants qui ont tenu un « journal de bord » de leur réalité quotidienne ou ont reconstitué leur parcours scolaire en un récit de vie. L'auteur estime, ainsi, être revenu – par-delà le discours convenu et manquant le réel des sciences de l'éducation, « à la vérité des sujets impliqués ». D'une certaine manière, il s'agit de tenter de préserver l'identité professionnelle des futurs enseignants du privé, à un moment où ils passent tous dans le « moule » des IUFM. En ce sens, la pointe extrême de l'ouvrage peut ainsi se comprendre : par-delà les discours scientifiques des « pédagogues patentés », il y a l'homme (ou plus souvent d'ailleurs la femme) qui enseigne dans une classe. L'enseignement privé (lisons enseignement catholique, en réalité) pourrait, pour l'ensemble du système éducatif, être porteur de cette évidence, s'en faire le défenseur et servir ainsi de point de ralliement aux collègues de l'enseignement public.

On le voit, derrière le propos de l'ouvrage peut ainsi percer une tout autre interrogation, bien plus lourde de sens : quelle est la nature de la relation de l'enseignement catholique (et de ses enseignants) à l'État ? Les enseignants du privé peuvent alors être considérés comme une tribu – c'est le sous-titre de l'ouvrage – de « réfractaires » au sens des prêtres qui ont refusé de prêter serment à la constitution civile du clergé. À l'inverse, les interrogations sont nombreuses sur ce qu'est l'Institution enseignement privé, comme coquille protectrice pour des enseignants qui éprouvent des difficultés à affronter le monde dans sa complexité, sur sa difficulté à être à la hauteur de la situation. Le propos est donc passablement complexe et le lecteur qui souhaiterait une réponse claire sur ce que sont les enseignants du privé restera sur sa faim : il est vrai que la complexité est réelle, mais pour autant on aurait aimé que le propos d'ensemble ne veuille embrasser trop de choses dans un même mouvement : définition d'une identité professionnelle, réflexion théologique, définition de la laïcité, réactions politiques (peut-on ainsi sans vergogne dire qu'en 1984, les enseignants du privé n'avaient, dans leurs manifestations, fait preuve d'aucune agressivité contre les professeurs du public, alors que l'inverse a été vrai en 1994, lors des manifestations par rapport à la loi Falloux ?).

On pourrait multiplier les interrogations sur la méthode utilisée qui donne trop souvent l'impression d'une juxtaposition de théories et de pratiques, sans parler de longues digressions (ainsi pages 120 à 129 l'auteur offre un résumé historique) : restons-en là pour arriver à la compréhension du métier. Pourquoi choisit-on professionnellement l'enseignement catholique ? Entre le choix par défaut et celui pour des motivations d'ordre évangélique, toute une « gamme » ou un arc-en-ciel existe. Toutefois, en définitive, l'auteur conclut qu'il est bien difficile, par la méthode d'enquête utilisée, d'aider les enseignants à rendre compte des raisons de leur choix : trop souvent c'est pour eux douloureux et il faudrait procéder à une véritable analyse au sens psychanalytique du terme. Cinq thèmes spécifiques sont alors retenus : la violence, le racisme, le sida, le travail et le projet d'établissement. Or, l'auteur constate avec une certaine surprise que les réponses à ces questions sont aussi variées que le nombre des enseignants interrogés et qu'il est ainsi difficile pour en pas dire impossible de définir une « identité », une spécificité de ces enseignants. Qu'en est-il alors de ce fameux caractère propre prévu dans la loi Debré ? Réponse : il est difficile, malgré cette diversité, de nier le fait que les établissements où travaillent les enseignants s'inscrivent dans une tradition judéo-chrétienne à laquelle – qu'ils l'acceptent ou la refusent – ils ne peuvent se soustraire puisqu'il s'agit d'un donné de fait, différent du cadre de l'enseignement public. Admettons cette affirmation (car cela méri-

terait une enquête pour savoir effectivement ce qui demeure de cette spécificité dans certains établissements). La différenciation se fait sur un autre critère : le bonheur. Soit un bonheur profane, parfois un peu obligé : la culture catholique fait que l'on doit montrer un visage « enjoué », soit un bonheur religieux : il s'agit en ce cas de croyants convaincus.

À l'inverse, comment vivent-ils le mal-être ? Entre l'univers de la plainte interdite et l'affirmation de celle-ci, entre l'impossibilité de trouver, comme dans l'enseignement public, un bouc émissaire – « l'Administration » – alors que dans l'enseignement catholique, il faut faire face à de « multiples petites administrations », le discours de foi finit par l'emporter, au moins pour une minorité de jeunes enseignants, souvent fortement influencés par les mouvements charismatiques. C'est en effet en dernière analyse sur ce registre que pourrait se situer la différence puisque l'auteur affirme que des enseignants, malgré le relativisme idéologique dans lequel ils baignent, le peu de culture religieuse dont ils témoignent, proposent une « manière particulière d'habiter la cité terrestre » (p. 265). Néanmoins, l'écart entre le spécifique et le non spécifique aboutit à une conclusion, qui fait pencher le plateau de la balance dans un sens inattendu puisque que « rien ne distingue véritablement un enseignant du « Privé » courageux de n'importe lequel de ses collègues du « Public » » (p. 271).

Que reste-t-il alors du « caractère propre » ? C'est peut-être, dans un monde sécularisé comme le nôtre, une sorte de recherche du Graal qui vaut plus par l'espérance qu'il suscite que par la réalité qu'il désigne : d'une certaine manière l'auteur, non sans une réelle honnêteté intellectuelle, convient que le résultat auquel il aboutit est éloigné de ce qu'il pensait trouver au départ de sa recherche. En définitive, cet ouvrage, parfois touffu, est intéressant par les questions qu'il pose, les enquêtes qu'il suggère, les interrogations qu'il véhicule et les impasses qu'il souligne.

Bruno Poucet

Université de Picardie Jules Verne

NOTES

- (1) Jacqueline Freyssinet-Dominjon, *Publique ou Catholique ?* Paris, Nathan, 1994 ; Jean Houssaye, « Y-a-t-il une pédagogie propre à l'enseignement privé, après la loi Debré ? » in Bruno Poucet (dir.), *La Loi Debré, paradoxes de l'État éducateur*, Amiens, CRDP, 2001, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », p. 149-160 ; Yveline Jaboin, « Les professeurs du secondaire public : une même conception des fonctions ? », o.c. p. 161-171 ; Bruno Poucet, « La question syndicale dans l'enseignement privé au XXI^e siècle : éléments pour une histoire », *Le Mouvement social*, n° 195, avril-juin 2001, p. 79-99.

TOZZI (Michel) (coord.). – **L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire**. Paris : CNDP ; Hachette éducation. – 128 p. – (Ressources Formation).

Dans sa volonté d'interroger des possibilités d'activités philosophiques autres que celles aujourd'hui cantonnées à la classe de terminale des lycées généraux et technologiques, Michel Tozzi persiste et signe. Il avait déjà proposé des formes diversifiées d'écriture destinées à ouvrir la palette des pratiques offertes aux élèves (1). Il donne à voir et à apprécier, avec cet ouvrage, des expériences conduites à l'école primaire, qui veulent mettre en évidence les capacités réflexives des jeunes enfants ainsi que les possibilités de les développer bien avant leur entrée dans le second degré. On notera qu'il s'agit de « pensée réflexive » et non de « philosophie », car toutes ces expériences ne se réclament pas explicitement de cette discipline, même si elles présentent des caractéristiques de prise de distance par rapport au vécu des enfants, qui en constituent une caractéristique essentielle.

C'est d'ailleurs le parti pris de ce livre que de donner, non pas des idées normatives sur ce que devrait être une initiation philosophique pour des élèves tels qu'on les souhaiterait, mais de se livrer à une enquête scrupuleuse sur des pratiques de classe effectives, très diverses mais porteuses, chacune à sa manière, d'exigences philosophiques. Leur nombre et leur variété peuvent surprendre, mais leur caractère pionnier l'est surtout eu égard à la tradition française car, comme le montre l'introduction de Michel Sasseville, de nombreux systèmes éducatifs ont d'ores et déjà intégré cette pratique avec les enfants.

Cet ouvrage collectif propose donc une typologie des activités pédagogiques supposées développer la réflexivité des enfants. Elles peuvent être regroupées en trois genres : l'« approche langagière du débat », l'« approche citoyenne de la discussion », l'« approche spécifiquement philosophique ». La première est particulièrement attentive aux activités langagières de l'enfant dont elle essaie de « muscler la réflexion ». La seconde veut développer l'éducation à la citoyenneté par la prise de parole organisée à l'occasion de débats porteurs de sens pour les enfants. La troisième met en jeu des thèmes et des méthodes de raisonnement explicitement philosophiques (« modèle Lalanne », méthode « Lipman (2) », « modèle didactique » de Michel Tozzi et « méthode Lévine »). Pour chacun de ces courants sont proposés à ceux qui voudraient se lancer dans l'expérience de discussions philosophiques à l'école des dispositifs adaptés à chacune de ces visées. Il s'agit d'accompagner, non de prescrire.

L'expérience relative au courant dit de « maîtrise de la langue » en CM2 essaie d'amener les élèves à philosopher tant à l'oral qu'à l'écrit. La classe y constitue un espace de

parole, mais les questions abordées sont retravaillées par les élèves chez eux, sur un « cahier d'écrivain », lui-même servant d'appui à une reprise du débat. Les écrits successifs d'un des élèves, présentés et analysés dans le livre, sont significatifs de la volonté de l'enseignant de faire comprendre à ses élèves qu'un acte de langage n'est pas seulement un message, mais une construction de la relation au discours de l'autre. Le courant « éducation à la citoyenneté » tente, lui, de mettre en valeur les notions du programme d'éducation civique et de mettre en pratique des situations dans lesquelles soient vraiment à l'œuvre les principes démocratiques. Il le fait essentiellement par l'organisation de débats au cours desquels des élèves, jouant le rôle de président de séance, de discutant, de re-formulateur et de synthétiseur, maintiennent l'intérêt des échanges. Le courant « philosophique » est illustré par plusieurs expériences, allant de reprises de la méthode Lipman, fondée sur la lecture de romans à teneur philosophique, à l'organisation de débats plus classiques sur des thèmes comme : « Quelle est la différence entre nous et les animaux ? » ; « Est-ce que j'existe de la même manière qu'un robot ? » ou encore : « Peut-on être une autre personne ? ».

Dans tous ces cas domine le souci de ménager pour les enfants les possibilités d'une prise de distance par rapport aux opinions immédiates et personnelles. La re-formulation et la synthèse sont la solution généralement adoptée pour éviter que les échanges ne se résument à des conflits d'opinions. La volonté d'armer les praticiens se manifeste aussi dans la présentation de supports que constituent les livres et albums pour enfants dont un classement par sujets nous est proposé. C'est aussi, en fin d'ouvrage, une bibliographie raisonnée de travaux relatifs à chacun des courants précédemment évoqués.

Ce petit ouvrage est stimulant à bien des égards et d'abord parce qu'il constitue une ouverture au sein d'un débat sur l'enseignement de la philosophie qui, depuis de nombreuses années, peine à s'installer. Il reconnaît en effet aux enfants des compétences réflexives qui peuvent s'exprimer et se développer bien en amont de la classe de terminale et dans des formes plus variées que celles qui sont requises pour la préparation du baccalauréat. Pour autant, il ne masque pas les difficultés rencontrées, notamment dans le difficile passage de l'échange oral collectif à la pratique d'écriture solitaire que nécessite un certain niveau de conceptualisation et d'explicitation. Il est souhaitable que ce genre de recension et d'analyse des pratiques existantes se développe pour dépasser les oppositions souvent stériles mettant aux prises des conceptions *a priori* de la nature de la philosophie, des capacités des élèves ou de la posture des enseignants. C'est d'ailleurs l'ensemble de la forme scolaire que peuvent aider à revisi-

ter de telles tentatives qui visent à concilier l'engagement de soi des élèves avec les exigences de la pensée réflexive.

Patrick Rayou
INRP

NOTES

- (1) *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, coordonné par Michel Tozzi. CNDP/CRDP Languedoc-Roussillon, Montpellier 2000. Collection « Accompagner au lycée », 193 pages.
- (2) Fondateur, aux États-Unis, de l'Institut pour l'avancement de la philosophie pour les enfants (IAPC), Matthew Lipman a développé, à partir de contes philosophiques, une pratique collective de la philosophie en classe. Une soixantaine de pays emploient aujourd'hui le matériel créé par lui-même et son équipe.

VAN ZANTEN (Agnès). – **L'école de la périphérie**. Paris : PUF, 2001. – 423 p. – (Le lien social).

Ce livre constitue une remarquable synthèse, appuyée sur une enquête ethnographique intensive, des « dynamiques locales de reproduction et de transformation du système scolaire français ». Il réunit, en effet, dans un ensemble bien intégré : 1) des comptes rendus d'observations et d'entretiens portant sur la vie d'un collège de banlieue défavorisée de l'agglomération parisienne dans la seconde moitié des années 90 ; 2) des reprises critiques et des confrontations de nombreuses recherches sociologiques portant sur les banlieues et quartiers périphériques, en France mais aussi en Grande-Bretagne et aux États-Unis, depuis les années 60 ; 3) des théorisations proposant des schèmes explicatifs, des raisonnements inductifs et des généralisations à la fois prudentes et argumentées. Le pari de mêler ces trois types de matériaux n'était pas évident à gagner : c'est chose faite.

L'approche privilégiée par l'auteure peut être qualifiée de « constructiviste » à condition de préciser qu'il s'agit d'un point de vue visant à l'équilibre entre une posture interactionniste, ancrée dans des données de terrain, et une orientation « contextualiste », postulant « le rôle central des contextes locaux et de leurs acteurs ». Il s'agit donc, pour AVZ, de partir d'une approche ethnographique des banlieues défavorisées et leurs écoles pour construire un modèle d'intelligibilité du fonctionnement et des évolutions de cette « école de la périphérie » considérée comme une « configuration scolaire spécifique » prise dans des « dynamiques locales structurantes ». La référence, établie dès l'introduction, à la théorie de la structuration d'Antony Giddens n'empêche pas AVZ de puiser à d'autres sources de conceptualisation qui vont de Bourdieu et Passeron à Grémion (cf. *Le pouvoir périphé-*

rique) en passant par Howard Becker et François Dubet...

La première partie (« *L'école dans la ville* ») est peut-être la plus éclairante des quatre qui composent l'ouvrage. Elle retrace, en effet, la construction puis la dissolution d'un modèle d'intégration très spécifique au sein duquel l'école occupait une place de choix : celui des « banlieues rouges ». Un modèle de type « communautaire », à la fois politique et scolaire, reposait sur un réseau dense et complexe d'associations permettant d'unir « un mode de sociabilité, un discours cohérent et un miroir identitaire ». Fidèle au modèle républicain, valorisant la réussite scolaire des classes populaires, ce modèle était aussi « d'orientation prolétarienne » dans la mesure où il s'efforçait de promouvoir un enseignement post-primaire pour tous tout en assurant effectivement la réussite de « l'élite scolaire des enfants du peuple ». La destruction de ce modèle communautaire des banlieues rouges commencée dès la fin des années 60 est pratiquement achevée au début des années 90, par suite de la conjonction d'un ensemble de mécanismes bien analysés par l'auteure : le désengagement de l'État, les évolutions du travail ouvrier et les transformations du marché de l'emploi, mais aussi l'accroissement de la ségrégation spatiale résultant de « la stabilité contrainte des plus démunis et de la mobilité volontaire des plus favorisés ». Au bout du compte, la disqualification d'un type d'espace qualifié diversement (relégation, exclusion, risques..) est concomitante d'un nouveau mode d'intervention étatique (DSQ, ZEP..) qui va constituer le cadre politique des analyses du livre.

La seconde partie (« *Ségrégations scolaires* ») analyse les stratégies des acteurs décisifs de cette nouvelle « école de la périphérie ». Les stratégies parentales d'abord. Celles du retrait des familles les plus démunies captives de l'offre locale de formation sont corrélatives de celles des familles de couches moyennes et de l'élite des classes populaires qui pratiquent la défection et la fuite vers les établissements moins stigmatisés. Entre les deux, les stratégies de colonisation des écoles du quartier par une minorité pratiquant des alliances tactiques avec les acteurs éducatifs et la participation aux Associations de parents sont toujours menacées par le départ des familles au nom « de l'intérêt de l'enfant ». Il est ainsi difficile d'éviter une « spirale de la dégradation » même et surtout lorsque priment les stratégies complexes d'adaptation des établissements à leur environnement local. Les synthèses de nombreux travaux mobilisés par AVZ sont ici particulièrement éclairantes pour mettre en évidence la recherche d'un nouveau mode de régulation des établissements entre l'épuisement partiel du mode de gestion traditionnel de l'administration centralisée et les limites des

arrangements locaux souvent perturbés par « la délégation en cascade des responsabilités ».

La troisième partie (« *La division du travail éducatif* ») est sans doute la plus passionnante tant elle s'appuie sur la collecte de matériaux de première main et qu'elle permet de reconstituer les interactions de face à face de tous les acteurs de l'établissement enquêté, et surtout des élèves eux-mêmes, placés, pour une fois, au cœur des analyses sociologiques les plus ethnographiques. Au cœur des analyses portant sur les enseignants, deux orientations largement partagées parmi les innombrables divergences internes. D'abord, la disqualification des modes familiaux de socialisation qui rend si rare et difficile le dialogue entre les enseignants et les parents des élèves de classes populaires. La croyance dans le « handicap socio-culturel » semble toujours très vivace malgré toutes les mises en doute critiques des chercheurs. Ensuite le mode de catégorisation des parents qui semble reposer sur un même type de schématisation distinguant « des parents qui coopèrent », « des parents qu'on ne voit jamais » et, entre les deux, « des parents qui protestent ». Ce classement permet, entre autre, de préserver la légitimité des jugements d'incompétence des enseignants à l'égard des parents.

Les autres personnels, des chefs d'établissement aux personnels de cantine en passant par les conseillers d'éducation, sont pris en compte de manière significatives par les analyses d'AVZ.

Mais c'est la partie (« *Les perspectives des élèves* ») consacrée aux élèves eux-mêmes et appuyée sur de nombreux entretiens très sérieusement retranscrits qui m'a paru la plus passionnante et la plus finement composée. Dépassant la dichotomie trop simpliste entre élèves « pro-école » et élèves « anti-école », l'auteure se livre ici à un exercice de théorisation à partir des données d'observation (sociogrammes notamment) et surtout d'entretiens (dialogues plutôt) qui permet de confronter la catégorisation des enseignants à celle des diverses catégories d'élèves. Les différences entre garçons et filles et entre les enfants issus de l'immigration et les Français « de souche » sont systématiquement prises en compte, analysées, relativisées. La question du « racisme des enseignants » est traitée avec une extrême prudence et un grand effort de rigueur. Au bout du compte, la conclusion d'AVZ m'a paru convaincante : non pas des stratégies mais plutôt des « travailleurs de base », la grande majorité des élèves du collège Verlaine cherchent, avant tout, à « réduire la pression des exigences du travail scolaire et à passer du bon temps ». La comparaison entre deux classes également jugées « mauvaises » mais dont le climat est très contrasté apporte beaucoup à l'analyse des inter-

actions entre élèves et à leur rôle dans la dynamique du collège lui-même.

Entre les deux parties précédentes, une partie originale et très éclairante concerne la question de la régulation des pratiques enseignantes (« *La construction des normes professionnelles* »). C'est sans doute la partie la plus ambitieuse et celle qui pousse le plus loin la théorisation. Il s'agit ici de comprendre et d'expliquer comment se construit une régulation autonome, spécifique aux enseignants des établissements difficiles des quartiers périphériques, à partir d'une socialisation secondaire dont les étapes sont finement reconstituées, dans la grande tradition des travaux de Hughes, Becker et Strauss. La place prise par les réorganisations subjectives, autour du regard valorisant porté sur les élèves ou de formes diverses d'engagement humaniste, est judicieusement reliée aux questions de l'éthique professionnelle et de la régulation affective qui donnent un sens aux pratiques enseignantes. Ces constructions de sens ne sont pas homogènes et distinguent souvent les diverses générations d'enseignants qui ne partagent ni les mêmes références ni le même rapport au militantisme. Mais elles permettent d'entrer dans la boîte noire des subjectivités enseignantes et de comprendre l'importance et les limites de ce que AVZ appelle « une adaptation contextuelle régulée par les pairs ».

Au terme de ses analyses et de ses théorisations, l'auteur pense, à juste titre, avoir démontré ce qu'elle présente comme l'hypothèse centrale de son livre : « les collèges périphériques ne sont ni une pure émanation des politiques du centre ni des formes urbaines autonomes mais des organisations insérées dans des relations verticales et horizontales au sein desquelles s'opèrent des adaptations locales spécifiques ». Les normes relationnelles et comportementales, par exemple, sont le fruit de compromis entre les enseignants (mais aussi les autres personnels) et les élèves pour faire du collège un lieu social vivable. Même si ces normes restent locales, faiblement intériorisées et peu transposées hors du collège par la masse des élèves, elles permettent de concilier leur logique d'accommodement et d'adaptation, plutôt passive, avec les diverses logiques de mobilisation et d'ajustement réactionnel des enseignants. Mais elles ne forment pas, pour autant, un système cohérent et spécifique. Ces normes restent instables, toujours menacées par les mobilités enseignantes et les conflits autour des questions de discipline. En ce sens, l'école de la périphérie n'assure plus le type d'éducation morale que Durkheim préconisait et pensait en voie de réalisation, il y a un siècle. Même si elle assure encore sa fonction de reproduction des hiérarchies sociales, elle le fait au prix de tensions et de défaillances multiples. Cette configuration est justement reliée, en conclusion, à ce contexte d'absence de projet

politique et éducatif commun, si différent de celui des « banlieues rouges » dont l'auteure manifeste, ici ou là, une certaine nostalgie.

Claude Dubar

Laboratoire Printemps
UFR de St Quentin en Yvelines

VINCENT (Sandrine). – **Le jouet et ses usages sociaux**. Paris : La Dispute, 2001. – 221 p.

Les recherches et ouvrages concernant le jouet sont rares, paradoxe pour un objet très fortement présent dans la vie de l'enfant, qui s'affiche ostensiblement dans les médias, la rue, et à domicile à l'occasion des fêtes de fin d'année. En revanche il semble avoir quelques difficultés à s'afficher comme objet légitime de recherche. Encore plus rares sont les ouvrages qui ne s'enracinent pas dans le discours dominant de la psychologie, savoir autorisé pour dire ce qui convient à l'enfant et donc ce que peuvent lui faire ou ne pas lui faire les jouets.

C'est en cela que l'ouvrage que Sandrine Vincent a tiré de sa thèse de sociologie est important, en ce qu'il démontre l'intérêt d'une recherche s'intéressant, comme son titre l'indique, aux usages sociaux du jouet. Il s'agit pour elle de répondre à la question « À quoi sert le jouet dans notre société ? » (page 9). Loin des discours sur les effets bénéfiques ou maléfiques du jouet pour le développement de l'enfant, où l'évidence de certaines assertions n'est que le revers d'une absence de preuve scientifique, l'auteur nous conduit dans le monde réel, celui où parents et enfants négocient la liste des jouets, celui où les parents utilisent avec des moyens différents selon leur milieu social ce même jouet au profit de la scolarité de leur enfant. On l'aura compris, le jouet est ici analysé comme un support de relations sociales, l'expression d'interdépendances mais aussi de dépendances des enfants à l'égard des adultes. Cependant ces mêmes enfants n'apparaissent pas comme des acteurs démunis et développent leurs propres stratégies pour atteindre leurs objectifs, ce qui se traduit par la place centrale du jouet récréatif, du jouet pour le plaisir, de celui demandé par l'enfant, en relation étroite avec les relations entre pairs, mais aussi l'investissement marketing des fabricants à travers catalogues et publicités télévisées. C'est en cela que l'idée du jouet plaisir ne me semble pas relever de l'idéologie, mais de la construction par ces acteurs sociaux d'une signification semble-t-il largement acceptée du jouet. Le jouet comme éducation paraît, lui, plus facilement relever d'une justification en décalage avec la réalité de la consommation.

Le propos de Sandrine Vincent n'est cependant pas d'analyser ce qu'est devenu le jouet dans ce contexte, ni de s'interroger sur l'influence des fabricants et des médias. Il s'agit, l'univers du jouet étant ce qu'il est aujourd'hui, étroitement lié au système médiatique, de comprendre ce que l'on en fait au sein des familles. Comment il est subi, mais aussi instrumentalisé, combien il révèle les relations à l'intérieur de la famille, mais aussi les modes de socialisation d'un enfant à la fois produit et acteur. Le jouet apparaît comme un support, un moyen de la socialisation mais aussi un enjeu de celle-ci.

Derrière le jouet, c'est de bien autre chose qu'il s'agit, dans la mesure où celui-ci apparaît comme un moyen de comprendre les relations sociales qu'il médiatise. Mais ces relations ne sont pas identiques selon les milieux. En bonne sociologue, Sandrine Vincent ne considère pas la société comme un ensemble homogène. Si cela peut paraître évident, dans le domaine du jouet, ainsi qu'elle le fait remarquer avec raison, l'idée court qu'il n'y aurait pas de différence importante selon les milieux sociaux. Les enfants auraient à peu près les mêmes jouets, et les parents dépenseraient la même somme pour chaque enfant à Noël. Ainsi les statistiques professionnelles pourtant assez précises ne réalisent jamais de tris croisés en fonction des catégories socioprofessionnelles, ce qui serait techniquement possible, mais ne semble intéresser personne. La sociologue s'intéresse justement à cela. Au-delà des apparences, où sont les différences sociales ? Elles apparaissent dans une notion centrale de l'analyse, celle de taux d'effort financier consenti pour l'achat des jouets, la part du budget de la famille consacrée à ce type d'achat. La comparaison des sommes cache des efforts différents que l'auteur analyse finement non seulement en relation avec le milieu social à partir du regroupement de catégories socioprofessionnelles en trois mégacatégories (populaires, moyennes, supérieures) mais aussi en fonction du diplôme de la mère. Il s'agit bien de montrer la présence d'un effet social fort qui n'est pas uniquement lié au revenu, mais véritablement à la catégorie sociale définie par le diplôme et à l'activité professionnelle.

Il pourrait sembler banal de dire que face à une pression sociale qui fait du jouet, au moins à Noël et à l'anniversaire, un achat incontournable, renforcé par l'importance prise par l'enfant et son bonheur, des investissements moyens assez proches cachent de fait des efforts financiers hétérogènes. Pour atteindre le même objectif, il est évident que les moins riches feront des efforts plus importants, ce qui montre leur volonté de faire plaisir à leur enfant, de faire en sorte qu'il soit semblable aux autres. Mais à revenus équivalents c'est bien le milieu social et le diplôme de la mère qui sont discriminants : « C'est dans les familles où les mères sont faible-

ment diplômées que l'effort financier pour les jouets est le plus grand » (page 81). Et cela n'est pas sans lien avec le constat qu'« en milieux populaires l'enfant est un membre de la famille encore plus central qu'en milieux supérieurs, où les parents affirment préserver leur indépendance » (page 45).

Ce qui fait la finesse de l'analyse de Sandrine Vincent, c'est que ce constat n'est qu'un point de départ pour une analyse infiniment plus fine qui utilise à la fois les résultats d'un questionnaire passé, dans les mêmes familles, auprès des enfants et des parents, complété par des entretiens approfondis, dont certains passages sont restitués, avec des parents de différents milieux. Cela lui permet d'affiner cette analyse du rapport au jouet et au-delà à l'enfant et à son éducation, en fonction du milieu social.

Il faut cependant noter deux limitations du fait de l'échantillon : l'analyse, dans son versant analyse de la consommation, se limite aux cadeaux reçus à Noël, ce que l'on peut regretter, dans la mesure où l'on peut émettre l'hypothèse que les différences d'achats sont plus fortes pour les jouets achetés en dehors de Noël où la dimension publique de l'événement et la pression sociale peuvent aplanir les différences. Mais il est vrai que Noël représente plus de 60 % des achats de jouets. Autre limite de l'étude, la prise en compte des enfants de 8 à 12 ans, un moment où le jouet commence à sortir de la vie de l'enfant. Il est vrai que l'étude nuance cette vision des choses, en montrant que cette sortie se fait plutôt vers 10 ans qu'à 8 ans (mais en fait à 8 ans, il s'agit de la réduction de l'investissement en jouets par rapport aux années précédentes, les années « fastes » du jouet se situant de 4 à 6 ans), qu'elle varie en fonction du genre, les filles sortant plus vite, plus tôt, et du milieu social, les milieux supérieurs sortant plus tôt, les milieux populaires valorisant plus longtemps la dimension de plaisir attaché au jouet en maintenant « plus longtemps les jouets et les jeux dans l'environnement de leurs enfants » (page 157).

Ce qui peut rendre également difficile de penser la sortie du jouet, c'est la définition que l'on choisit pour délimiter le jouet. De nouveaux produits se substituent aux jouets de l'enfant : consoles et jeux vidéo, voire ordinateurs utilisés massivement pour le jeu, équipements sportifs (destinés aux jeux sportifs), jeux de société. Et au-delà on pourrait, ce que ne fait pas l'auteur, s'intéresser à la dimension ludique de la consommation de certains produits : musique, bijoux, vêtements. Cette période est caractérisée par le passage d'un régime enfantin du jeu (au sens où il est propre à l'enfance, mais où il est aussi fidèle à notre représentation de l'enfance) à un régime adolescent (plus proche de l'adulte) du jeu. Sandrine Vincent a raison d'insister sur ce passage qui conduit à

porter le regard sur la construction sociale de l'enfance. Dans une relation complexe entre image de soi chez l'enfant, pression des pairs et des parents, l'enfant, mais de façon différente selon le milieu et le genre, va quitter l'enfance à travers ses demandes de cadeaux de Noël, va construire, en fait co-construire avec les autres acteurs, une façon d'être « adolescente » qui implique une rupture avec les objets de l'enfance. Le jouet apparaît bien comme un support de construction sociale, de socialisation, y compris au moment de sa relative disparition. Que celle-ci varie de façon significative selon le milieu est un apport intéressant de cette recherche : « Les parents des milieux populaires préservent et prolongent, notamment avec les jouets et les jeux, les plaisirs de l'enfance dans l'adolescence, voire dans la jeunesse » (page 166).

D'autres chapitres de ce très riche ouvrage nous montrent la construction d'un compromis entre parents et enfants en ce qui concerne le choix des jouets. Dans tous les milieux, à cet âge, les enfants obtiennent très largement ce qu'ils ont demandé. Mais c'est du côté de la façon de demander et de participer à la construction de la demande qu'il faut porter le regard. Dans les milieux populaires, faire plaisir à l'enfant c'est satisfaire la demande, avec comme contrat tacite le fait que l'enfant jouera effectivement avec l'objet. Dans les milieux supérieurs, une subtile négociation permet d'intervenir dans la construction même de la liste pour éviter un refus. On accepte une demande qui traduit une négociation subtile car liée à une discussion. On comprend que la première configuration est liée au plus gros effort financier justifié par la nécessité de faire plaisir à l'enfant, de lui offrir un Noël digne de la représentation que l'on peut s'en faire.

Deux autres thèmes méritent encore d'être évoqués : la différence selon le genre et la question éducative. Reprenant les expériences de Tap elles-mêmes reprises d'expériences américaines, l'auteur souligne à son tour l'étonnante force des stéréotypes de sexe dans l'univers du jouet. Elle souligne que cette dimension est plus forte dans les milieux populaires et qu'elle se double d'une distance plus importante des filles aux jouets. Comment des parents qui revendiquent une égalité d'éducation entre filles et

garçons, continuent-ils non seulement à accepter les stéréotypes valorisés par les enfants, mais à y participer ? Il est vrai que cette logique conduit plus à écarter les garçons de l'univers féminin que l'inverse tant il est devenu acceptable aujourd'hui que les filles s'intéressent à des univers définis comme masculins, aussi bien dans leur jeu, dans leurs études que dans leur future activité professionnelle. En revanche l'éloignement du garçon de l'univers féminin, plus forte dans les milieux populaires, reste de l'ordre d'un tabou qui entrelace sans doute une dimension sociale (le pôle dominant ne peut s'abaisser vers le pôle dominé) et une dimension fantasmatique concernant la perte de virilité et l'inversion sexuelle. On peut penser que cela ne peut prendre que du temps et suppose comme préalable un changement de l'image de la masculinité peut-être en cours aujourd'hui, mais de façon encore limitée.

Enfin le jouet flirte avec la question éducative, non seulement parce qu'il contribue au processus de socialisation qui est un processus d'éducation informelle, mais également parce qu'il révèle les stratégies familiales d'éducation. À 8 ans, le jeu n'est plus fondé sur le discours de l'éveil, du développement, de l'éducation comme il peut l'être pour les plus jeunes. Liée à la demande de l'enfant, la dimension récréative domine largement, les différences sont plus subtiles et sont fonction du milieu social. Les milieux populaires enracinent le jouet dans la récréation et le plaisir, mais vont parfois lui faire jouer un rôle de récompense ou de punition, n'hésitant pas à l'instrumentaliser. Les milieux supérieurs vont refuser ce type de « dressage » mais valoriser des choix de jouets à valeur culturelle ajoutée, permettant de développer des intérêts rentables sur le plan scolaire (comme l'achat d'une boîte de chimiste ou d'un microscope). Deux stratégies différentes qui témoignent de l'importance de l'éducation pour tous les milieux, et l'intégration du jouet dans les stratégies éducatives. Ainsi « le jouet témoigne de deux modèles socialement différenciés de la gestion familiale de la scolarité » (page 191).

Gilles Brougère
GREC, Université Paris 13

La revue a reçu...

- BAJOMI (Ivan), DEROUET (Jean-Louis) (dir.). – **La grande récréation : la décentralisation de l'éducation dans six pays autrefois communistes.** Paris : INRP, 2002. – 187 p. (Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation).
- BARRÈRE (Anne). – **Les enseignants au travail. Routines incertaines.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 304 p. (Savoir et formation).
- CAREIL (Yves). – **École libérale, école inégale.** Paris : Nouveaux regards/Syllepse, 2002. – 121 p.
- CARRÉ (Philippe), MOISAN (André). – **La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 366 p.
- COMANDÉ (Évelyne). – **Danse. CAPES externe. Épreuve d'admission orale 3. Méthodologie et contenus.** Paris : Éditions Revue EPS, 2002. – (Passeport pour l'enseignement).
- DENECKER (Claire). – **Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation de l'information / préf. de Paul Thirion.** Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2002. – 208 p.
- DUFOUR (Christian), HEGE (Adelheid). – **L'Europe syndicale au quotidien : La représentation des salariés dans les entreprises en France, Allemagne, Grande-Bretagne et Italie.** – Berne (Suisse) : Peter Lang, 2002. – 256 p. (Travail et société ; n° 24)
- GRIFFIN (Rosari) (Ed.). – **Education in transition : International perspectives on the politics and processes of change.** Oxford (United Kingdom) : Symposium Books, 2002. – 291 p.
- MEUNIER (Yves), CHÉTOUI (Daniel). – **Les éducateurs de jeunes enfants. Une identité professionnelle en évolution ?** Paris : L'Harmattan, 2002. – 43 p.
- Pratiques d'histoire de vie. **Chemins de formation au fil du temps**, n° 3, juin 2002. – 181 p.
- (Revue éditée par l'Association des Éditions du Petit Véhicule et par l'Université de Nantes).
- Les Pratiques langagières à l'école primaire. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, vol. 35, n° 2, 2002. – 119 p. (Cerse – Université de Caen).
- QUATREVAUX (Alain). – **Journaux de formation, analyse de discours et communication orale.** Paris : L'Harmattan, 2002. – 233 p.
- RAYOU (Patrick). – **La « dissert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire.** Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2002. – 272 p. – (Le Sens social).
- ROBERT (André D.), BOUILLAGUET (Annick). – **L'analyse de contenu.** – Paris : PUF, 2002. – 128 p. (Que sais-je ? n° 3271) (2^e éd. mise à jour).
- SAYER (George) (Eds). – **Opening Windows to Change.** Oxford : Symposium Books, 2002. – 158 p. (Oxford Studies in Comparative Education).
- 6^e Biennale de l'éducation et de la formation : Résumés des contributions.** Paris : INRP, 2002. – 370 p. (Débats sur les recherches et les innovations).
- SCHWEISFURTH (Michele), DAVIES (Lynn), HARBER (Clive) (Eds). – **Learning Democracy and Citizenship : International experiences.** Oxford : Symposium Books, 2002. – 304 p.
- TERRAL (Hervé). – **Les idéaux pédagogiques et l'institution scolaire. Pour une analyse socio-historique** (préf. de Jean-Manuel de Queiroz). Paris : L'Harmattan, 2001. – 158 p. (Éducation & formation ; série Références).
- TOZZI (Michel) (dir.). – **Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches ; préf. d'A.-M. Perrin-Naffakh.** Rennes : CRDP de Bretagne, 2002. – 124 p.

TRINQUIER (Marie-Pierre) et ZERBATO-POUDOU (Marie-Thérèse) (coord.). – **Le préscolaire en question : questions sur les pratiques.** Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2002. – 117 p. (Les dossiers des Sciences de l'Éducation ; n° 7).

WIRTHNER (Martine), ZULAUF (Madeleine) (éds).- **À la recherche du développement musical** (préf. de Françoise Regnard). Paris : L'Harmattan, 2002. – 352 p. (Sciences de l'éducation musicale).

Educational Priority Areas (ZEP) : twenty years of policies and research

André D. Robert – Teachers' Unions and ZEP : from an implicit controversy on the idea of justice to a weak consensus

p. 21

Pondering over the lack of consistency between the republican concept of formal equality and the idea of justice inspiring affirmative action policy, this article is concerned with the development of the idea of "educational priority area" (ZEP) all around the country during the last three decades from planification to realization. At first, ZEP were created under specific circumstances, by one particular vocational Union (the "CFDT") and the various teachers' unions were divided on this issue, but finally a consensus emerged, probably because in France "affirmative action policy" took a moderate line.

Brigitte Monfroy – The definition of "pupils in difficulty" in ZEP : the discourse of primary school teachers

p. 33

The category of "pupils in academic failure" was institutionally replaced by that, badly defined, of "pupils in difficulty". How do the primary school teachers in ZEP define, how do they identify and how do they manage pupils in difficulty in their class? The analysis of the primary school teachers' discourse shows that in this process of categorization, the pupils' behaviours prevail over the academic results. They are the object of an attribution external to the school situation which results in an "individuation" of pupils according to four types ; the teachers declare themselves in difficulty with respect to these types. The question of "pupils in difficulty" poses that of the conditions which would allow teachers to pass from an individual conception of their profession to the construction of a collective definition and a collective responsibility.

Denis Butlen, Marie-Lise Peltier, Monique Pézard – Teachers appointed in "REP": how do they cope ? The case of mathematics teaching practices

p. 41

We present in this article an analysis of effective practices of teachers teaching mathematics in elementary school located in difficult areas. This research falls under a double theoretical framework resulting at the same time from didactics of mathematics and cognitive ergonomics. We analyze these practices as consistent and stable response-systems to the specific constraints and difficulties with which professors are confronted. First, the relationships between socialization and training, success and training, project and training, individualization and differentiation are investigated and allow us to highlight five principal contradictions. Then, we categorize the observed practices into three dominant types and the mathematical environments created by teachers into four styles of classes. The types and the styles thus defined concern respectively the teaching and educational dimensions of a schoolteacher's job.

Elisabeth Bautier – Teaching in ZEP and research on didactics of French

p. 53

Reference to "ZEP" is associated with learning difficulties but there are few works about didactics of French that cope with the real situations experimented by teachers in their daily school life in these areas when they struggle to cover the curriculum and transmit knowledge. Rather than research, ZEP may inspire suggestions for oral and written activities adapted to a public who is not used to consider writing and thinking about language like a real academic work. For several years now ZEP pupils have been the subject of research throwing light on their difficulties to use language as a tool and an increasing number of works show how pupils cope with academic language learning and teacher practices. To understand better the thought processes characterizing didactics of French as a mother tongue it is interesting to be aware of its historic creation and of its development as a research field and as a space for a research community.

Varia

Marie Duru-Bellat, Pierre Merle – Trying to accumulate knowledge on educational issues. The case of democratization of education

p. 65

This paper aims at showing the difficulties regarding the building up of knowledge about educational processes, especially as far as democratization is concerned. The stake here is to boost the scientific character of results in educational research, and therefore its legitimacy and its influence upon educational policies. The authors stress the importance of the historical context of data, the leading part of conceptualization, so that the structural changes of schooling may be grasped, and also the impact of technical measures upon factual knowledge. Finally, the issue of data, a difficult one in that field like in other ones, is illustrated by the analysis of the relations between « ZEP » (educational priority areas) and democratization.

Paul Stuart-Lambert, Emmanuel Peignard – Aims and academic and vocational success of immigrants' children

p. 75

An inquiry using a sample of youths aged 16-25 shows that the sons and daughters of two immigrant groups show positive intentions and choices concerning educational participation and entry into the labour market, and have adapted to several of the current national norms of the younger generation – namely of foreign extraction. However, these trends do not ensure the youths' successful conditions of labour market entry.

François Baluteau – Physical education in various environments. Contributing to a history of academic subjects

p. 89

In this text, a constructivist approach to the history of physical education is taken, underlying its logics of action which gave this discipline opportunity of gaining legitimacy checking its achievements. Historian written works on this discipline give informations on the continuous effort to create new connexions and reconstruct PE. Heterogeneous realities appearing in PE are linked in a network : political power, scientific knowledge, academic problems, economic stakes, social practices. The approach presented in this article tries to avoid traditional oppositions – externalism versus internalism, micro versus macrosociology, continuity versus splits which artificially dichotomize social facts.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 - SEPTEMBRE 2002

Maria Luisa POMBENI, Salvatore ZAPPALÀ et Dina GUGLIELMI

Expérience scolaire et développement psychosocial :
une recherche sur les adolescents

Christiane YEREMIAN

Les TPE : perceptions d'élèves

Régine BOYER et Charles CORIDIAN

Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG

Marie-France MARANDA et Chantal LECLERC

Vie universitaire : passion et performance instrumentées

Etienne MULLET, Sophie COSSIN, Fathi IHALOUINE
et Bruno THOMAS

La mobilité « européenne » des jeunes :
déterminants émotionnels, attitudinaux et circonstanciels

Lionel DAGOT et Denis CASTRA

L'alléger : un principe des logiques d'aide
à l'insertion professionnelle

Pierre-André TOUZÉ et Dirk D. STEINER

L'adaptation française du PPRF, un outil identifiant les facteurs
de personnalité susceptibles de prédire la performance au travail

Abonnement (4 numéros par an) : 2002 **France : 49 Euros**
Étranger : 60 Euros – Vente au numéro : 16 Euros.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

Revue française de sociologie

publiée avec le concours du
CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
et de l'INSTITUT DE RECHERCHE SUR LES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES

59-61, rue Pouchet 75849 Paris Cedex 17 – Tél. : 01 40 25 11 87 ou 88

AVRIL-JUIN 2002, 43-2

ISBN 2-7080-1022-0

L'Europe sociale en perspectives

Textes réunis et présentés par Anne-Marie Guillemard

États-providence en devenir François-Xavier MERRIEN
Une analyse critique

France : de la crise aux réformes Bruno PALIER
de la Sécurité sociale

Intégration européenne Maurizio FERRERA
et citoyenneté sociale

Peut-on parler d'« activation » Jean-Claude BARBIER
de la protection sociale en Europe ?

Barrières institutionnelles et innovations Anne-Marie GUILLEMARD
en matière de réforme

Welfare state restructuring Paul PIERSON
in affluent democracies

NOTE CRITIQUE

Giddens et l'État-providence Bruno JOBERT

Abonnements / Subscriptions :

L'ordre et le paiement sont à adresser directement à :

Please send order and payment to:

Éditions OPHRYS BP 87 05003 GAP cedex France

04 92 53 85 72

France :

Particuliers : 65 €- 426 FF (4 numéros trimestriels)

Institutions : 80 €- 525 FF (4 numéros trimestriels)

Institutions : 95 €- 623 FF (4 numéros trimestriels + supplément en anglais)

Étudiants : 52 €- 341 FF (4 numéros trimestriels)

Étranger/Abroad :

95 €- 623 FF (4 numéros + supplément en anglais/

four quarterly issues + the English selection)

Vente au numéro / Single issue

Le numéro trimestriel / *for each quarterly issue* : 20 € - 131 FF

La sélection anglaise / *for the English selection* : 30 € - 197 FF

D E M A N D E D ' A B O N N E M E N T

Je souscris abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie**.

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}
 Etablissement (s'il y a lieu)
 N° Rue
 Localité Commune distributive
 Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} (ou établissement)
 N° Rue
 Localité Commune distributive
 Code postal

Cachet de l'établissement :

Date
 Signature

TARIFS		
jusqu'au 31 juillet 2003		
Abonnement (4 numéros) :		
France (TVA 2,1 %)	50 €	327,98 F
Corse	50 €	327,98 F
DOM	49,51 €	324,76 F
Guyane, TOM	48,97 €	321,22 F
Etranger	60 €	393,57 F
Prix de vente au numéro	15 €	98,39 F
<p>Institut National de Recherche Pédagogique 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79 Abonnements : 01.46.34.90.81 Rédaction : 01.46.34.91.61</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur de recettes de l'INRP. <i>Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).</i> • une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la réception du règlement. • Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part. 		
<p>Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante : INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05</p>		

