

L'éducation prioritaire entre territoires et individus

Entretien avec Agnès van Zanten



Agnès van Zanten est directrice de recherche au CNRS, membre de l'Observatoire sociologique du changement. Elle a notamment publié : *L'école de la périphérie, Sociologie de l'école* et a dirigé le Dictionnaire de l'éducation. Elle dirige la collection « Éducation et société » aux PUF.

Depuis quand travaillez-vous sur l'éducation prioritaire ?

Entre 1983 et 1987, je me suis intéressée à la façon dont était mise en œuvre la politique ZEP dans une zone rurale et une zone urbaine. Cette analyse comparative a mis en évidence les dimensions novatrices et les ruptures induites par cette nouvelle politique. Mais on ne pouvait, à cette époque de première mise en œuvre, que faire des analyses partielles. Mes travaux ont ensuite continué à porter sur les dynamiques locales. J'ai étudié les politiques municipales d'éducation de la ville de Lyon et de la municipalité d'Oullins dans la banlieue lyonnaise. Ainsi je suis restée en contact avec ce qui se passait dans les établissements en difficulté, qu'ils soient, ou non, en zone d'éducation prioritaire. Quand je suis revenue à Paris, je me suis intéressée à des établissements de la banlieue sud parisienne dont beaucoup étaient en zone d'éducation prioritaire, mais sans m'attacher directement à la politique des ZEP. Dans mon livre *L'école et la périphérie. Scolarisation et ségrégation en banlieue* (PUF, 2001), j'analyse les pratiques des enseignants du point de vue de l'adaptation des programmes, des méthodes d'enseignement et de l'évaluation ainsi que de modalités de maintien de l'ordre. J'y ai également étudié les difficultés d'organisation de ces établissements. Ces difficultés sont étroitement liées aux problèmes des publics scolaires qu'ils accueillent, mais aussi à la coordination pro-

blématique du travail éducatif entre les enseignants et les autres catégories de personnels (assistants d'éducation, CPE, assistantes sociales scolaires...) dont le nombre et la variété se sont accentués, ainsi qu'au faible engagement pédagogique des chefs d'établissement qui s'explique à la fois par leur mobilité, par leur implication à l'extérieur de l'établissement, notamment pour limiter les effets de la fuite d'élèves, et par leur manque de légitimité auprès des enseignants. Par la suite, je me suis beaucoup intéressée au choix de l'école par les familles au travers de deux enquêtes dont je présente les conclusions dans un ouvrage, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales* à paraître aux PUF en septembre 2009.

Pendant toute cette période, je n'ai cessé de m'intéresser aux inégalités d'éducation mais en me focalisant moins sur les politiques éducatives, ce que je fais davantage actuellement dans le cadre d'un projet sur la formation des élites. En effet, une des thématiques centrales de ce projet concerne les politiques d'ouverture sociale d'établissements d'élite comme les « Conventions éducation prioritaire » de Sciences Po, le programme « Pourquoi pas moi ? » de l'ESSEC et la classe préparatoire aux études supérieures du lycée Henri IV.

Quels changements observez-vous ?

Le plus important me semble être la transition d'un idéal de justice sociale à l'idée d'une justice individuelle. Il ne s'agit plus de « donner plus à ceux qui ont le moins » mais de « sauver » un petit nombre de bons élèves captifs d'environnements défavorisés. Ce passage d'un traitement territorial à un traitement individuel se nourrit de la perception d'un échec des politiques ZEP, qui n'ont pas produit les résultats escomptés, et dans lesquelles on a également introduit une forte dose d'individualisation lors de la dernière relance et de la création des « Réseaux ambition réussite ».

Il y a encore peu de travaux sur ces politiques d'ouverture sociale, mais il est évident qu'elles renouent avec la discrimination positive dans sa définition la plus classique, c'est-à-dire l'aspiration vers le haut de quelques individus. Dans le modèle américain de la

discrimination positive, l'objectif a toujours été de faire émerger une élite à l'intérieur des groupes défavorisés, les effets d'émulation restant très limités. Ainsi, une élite noire a pu se constituer et même se consolider, mais elle reste coupée du reste de la population noire dont la situation scolaire, professionnelle et sociale n'a cessé de se dégrader.

Cela a-t-il un lien avec la politique de la carte scolaire ?

Oui, bien sûr. Mais l'actuel assouplissement de la carte scolaire n'est pas une totale nouveauté. Beaucoup de familles choisissaient déjà leur établissement en sélectionnant leur lieu d'habitation en fonction de la qualité de l'école et en utilisant toutes les possibilités de dérogation. Par ailleurs, depuis 1984, divers assouplissements ont été effectués. Toutefois, aujourd'hui, la politique de libéralisation de la carte scolaire, à l'instar des politiques d'ouverture sociale, a trouvé une nouvelle légitimité, avec la mise en avant de la « ghettoisation » de certains quartiers et des établissements scolaires qui s'y trouvent. La ségrégation urbaine en augmentation — qui résulte cependant davantage du renforcement de l'agrégation volontaire des groupes favorisés que de la concentration des pauvres — légitime un discours visant encore à « sauver » les élèves mais par d'autres moyens que ceux des actions d'ouverture sociale, à savoir en leur donnant un avantage au moment du choix de l'école aux boursiers. Or les boursiers qui demandent des dérogations sont, pour tout un ensemble de raisons, majoritairement de bons élèves. On peut donc prédire que les établissements défavorisés, qui ont déjà perdu ces dernières années une fraction d'élèves des classes moyennes qui les ont fuis par tous les moyens officiels et officieux, vont aussi perdre ce qu'ils appellent leurs « têtes de classe » de milieu populaire. C'est déjà ce que laissait transparaître l'évaluation de la première année de mise en place de cette politique réalisée par J.-P. Obin dont nous avons publié les résultats dans *La carte scolaire* (PUF, coll. « Que sais-je ? », 2008).

Cette logique d'individualisation concerne-t-elle l'ensemble des élèves ?

Elle est en tout cas à l'œuvre dans les politiques d'ouverture sociale, dans la nouvelle politique de l'éducation prioritaire, ainsi que

dans la politique de réussite éducative du côté du ministère de la ville. Ce qui pose plusieurs problèmes. Le premier concerne la sélection des élèves bénéficiaires car très souvent on constate que, suite à un ensemble de processus, pour la plupart officieux et invisibles, de « requalification », les destinataires finaux de la politique ne sont pas les élèves les plus défavorisés évoqués dans les textes. Le second concerne les liens entre individualisation et stigmatisation. En effet, un des arguments en faveur des politiques territoriales était la moindre stigmatisation des individus. Il faut donc reconsidérer cette question : la désignation de certains élèves, de façon visible, comme seuls destinataires d'une action éducative, induit-elle des processus de stigmatisation ? Certains des bénéficiaires des politiques d'ouverture sociale s'en plaignent ouvertement. Le troisième concerne les risques de marginalisation liés à une prise en charge des élèves hors de la classe, voire de l'établissement. On sait que des politiques antérieures fondées sur ce principe, comme les classes relais, ont souvent favorisé la constitution de voies de relégation.

Ce modèle de l'individualisation est par ailleurs en adéquation avec une évolution des représentations dominantes. L'enquête faite avec Patrick Rayou sur les jeunes enseignants (*Les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école*, Bayard, 2004) avait montré que beaucoup d'entre eux croyaient assez peu que tous les élèves pouvaient réussir à l'école (tout comme l'avait mis en évidence un sondage du SNES). De même, beaucoup de parents des classes supérieures et une partie de ceux des classes moyennes estiment que la massification de l'enseignement est allée trop loin et menace la scolarité de leurs propres enfants. Appuyée par un discours politique fort dans ce sens, l'opinion publique plébiscite donc l'idée qu'il convient de ne se focaliser que sur les individus qui le méritent. On semble ainsi revenir à un modèle politique où la justice sociale s'incline devant un idéal méritocratique, et qui sépare ceux qui subissent, sans pouvoir y faire face, le poids des déterminismes sociaux et ceux, volontaristes, qui cherchent à s'y soustraire et qu'il faut aider. Il y a ainsi un risque de régénération d'un idéal méritocratique au fondement de politiques dont le caractère sélectif est symboliquement atténué par l'importance accordée aux actions de sensibilisation et aux effets supposés d'émulation et d'entraînement dont l'ampleur doit être examinée attentivement.

Le modèle méritocratique a-t-il bien fonctionné ?

Depuis les années soixante-dix, la mixité sociale a décliné dans les grandes écoles. Ce phénomène correspond à une pluralité de causes. Par rapport aux analyses existantes,

l'hypothèse que nous privilégions dans notre étude est que la massification a généré une méfiance grandissante de la part des classes préparatoires et des lycées d'élite vis-à-vis des résultats des établissements défavorisés. Les chefs d'établissement et les enseignants des filières d'élite ont l'impression, et c'est en partie corroboré par les enquêtes de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) ou celles de l'Institut de recherche en éducation (IREDU), que dans les établissements de type ZEP ou défavorisés, les pratiques d'orientation sont plus indulgentes et la notation plus bienveillante. Ils sont donc devenus plus attentifs et vigilants quant aux établissements de provenance des élèves. Une partie du resserrement des origines sociales des élèves dans les établissements d'élite s'explique ainsi par le resserrement du nombre d'établissements d'où viennent les élèves.

En quoi ces travaux vous ont-ils conduits à la réalisation du Dictionnaire de l'éducation ?

En élaborant l'architecture de cet ouvrage, mon projet était d'aborder les questions d'éducation non pas à partir de la réalité sociale mais plutôt à partir de l'état de la recherche. Pour un certain nombre d'entrées, il y a coïncidence entre les deux, mais le choix des entrées, reflète, volontairement, un parti pris scientifique. Le dictionnaire est forcément incomplet parce qu'il reflète l'incomplétude de la recherche elle-même. L'idée était d'aborder des questions posant problème aux décideurs et aux acteurs, en partant du point de vue de la recherche. Quelle connaissance peut-elle apporter ? Ainsi, avec le comité scientifique, nous visions plusieurs publics : l'habituel public d'étudiants qui utilisent beaucoup ce type d'outil mais au-delà, tous les cadres de l'éducation nationale dont on espère de plus en plus qu'ils auront une culture plus proche de la culture scientifique. Malheureusement la formation n'est pas exactement ce que l'on souhaiterait qu'elle soit pour les inspecteurs comme pour les chefs d'établissement alors qu'il est de plus en plus important, face à la complexité du réel et à la nécessité de convaincre des acteurs résistants à s'engager dans de nouvelles actions que l'action des responsables éducatifs soit de plus en plus informée par les résultats de la recherche. On ne peut que déplorer que, par exemple sur la carte scolaire, tout se passe comme si les recherches n'avaient rien montré !

Ce dictionnaire s'adresse aussi à un public plus large d'enseignants, de parents, de tous ceux — et ils sont nombreux ! — qui s'intéressent à l'école et à l'éducation. Nous nous sommes efforcés d'être clairs tout en respectant la spécificité de chaque domaine disciplinaire.

Certains articles, en économie par exemple, sont d'un abord un peu difficile car ils se fondent sur des modèles mathématiques qu'il faut expliciter. D'autres, en psychologie cognitive par exemple, mobilisent des concepts fort éloignés de l'expérience des acteurs. Dans l'ensemble toutefois, la majorité des articles peuvent être lus sans difficulté par des non spécialistes. Ce sont des articles assez longs plus proches de ce que l'on trouve dans une encyclopédie que d'une entrée de dictionnaire. Certains de ces 198 articles sont des articles longs (24 000 caractères), d'autres des articles courts (12 000 caractères). Ces derniers traitent de questions plus pointues, de concepts plutôt que de domaines ou bien de questions plus récentes ou émergentes pour lesquelles on a moins d'éléments de connaissance. Les articles plus longs traitent souvent de thématiques plus larges, par exemple les inégalités d'éducation, ou la formation des élites, sur lesquelles existe un ensemble de travaux dont on peut faire état. Ces articles sont l'équivalent d'articles de revue. Ils mobilisent beaucoup de références et peuvent vraiment être utilisés pour approfondir un domaine. Un décideur, un responsable politique, un enseignant ou un parent qui entend par exemple parler de « l'effet établissement » et veut en savoir plus trouvera dans ce Dictionnaire un article long, rédigé par un des meilleurs spécialistes de cette question et très documenté qui lui présente l'état de la recherche et des débats. Il peut par ailleurs, si cela l'intéresse, poursuivre sa réflexion grâce aux références indiquées à la fin.

Ce fut un travail passionnant, qui a duré environ trois ans. J'espère que ce sera un outil utile pour tous ceux qui, aujourd'hui, s'interrogent sur les questions d'éducation. C'est aussi une œuvre collective qui a mobilisé un comité scientifique réunissant des chercheurs français d'horizons différents et aussi des chercheurs étrangers. On peut dire qu'il s'agit d'un dictionnaire de l'éducation francophone plutôt que français car de nombreux collègues belges, suisses ou canadiens ont participé à sa réalisation. Le monde anglophone en revanche n'est pas aussi bien représenté. Dix articles sont traduits de l'anglais, notamment pour couvrir des domaines qui, comme l'anthropologie de l'éducation, ont fait l'objet de peu de travaux dans le monde francophone. C'est nettement insuffisant, mais faire un point sur la production anglo-saxonne serait un autre projet. Cette production est d'ailleurs tellement importante qu'il n'est plus possible de faire, en anglais, ce type de dictionnaire. Il faut réaliser des encyclopédies thématiques. Dans le domaine francophone, c'est encore possible ce qui permet quand même de circuler entre les différentes disciplines et de se nourrir de leurs apports variés autour des mêmes objets ou d'objets proches. ■