

# L'éducation prioritaire en Europe

Daniel Frandji, centre Alain-Savary, INRP



Le réseau international EuroPEP mène une comparaison des politiques d'éducation prioritaire (PEP) en Belgique, France, Grande-Bretagne, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie et Suède.

Le résultat global de cette étude découle de la prise en compte à la fois synchronique et diachronique de ces politiques pour en décrire trois âges ou modèles. Ceux-ci recouvrent des configurations suffisamment proches dans leur organisation, leur mise en œuvre et leur finalité, mais parfois distantes dans le temps et dans l'espace. Si leur production est historiquement située, raison pour laquelle le terme « âge » est utilisé, il s'agit aussi de trois modèles se juxtaposant dans la plupart des réalités nationales actuelles. L'évolution observée et l'hétérogénéité constituée par cette juxtaposition demeurent néanmoins souvent implicites et peu débattues publiquement.

Le premier âge, les politiques dites de compensation, s'établit à partir des années soixante et soixante-dix dans le prolongement des réformes politiques assurant la transition d'une école élitiste vers une école de masse et l'institution d'une école moyenne commune pour tous (le collège unique en France), censée garantir l'égalité des chances. À l'époque, ces politiques de compensation doivent permettre cette égalisation des parcours et chances scolaires, que la simple ouverture pour tous des portes de l'institution scolaire ne semble pas pouvoir, à elle seule, garantir. On accorde des moyens supplémentaires, on mobilise des ressources dans les territoires où se concentrent les difficultés économiques et sociales, les populations pauvres ou les migrants. Mais un débat se développe autour d'une critique des théories

dites du handicap socio-culturel, qui fondent les politiques comme les pratiques. Ces critiques, de nature sociologique, soulignent qu'une visée de démocratisation ne saurait se dispenser de prendre en considération la part prise, dans la construction de l'inégalité scolaire, par le fonctionnement du système éducatif, par les modes de construction et de transmission de la culture scolaire; pas plus qu'elle ne saurait se fonder sur une approche des populations qui en minore les ressources potentielles. Or, au titre de la « compensation », il s'agit bien souvent de pallier les insuffisances du développement cognitif des enfants attribuées aux effets de l'environnement social et familial jugés forcément défailants. Les résultats sont le plus souvent jugés décevants.

De nouveaux savoirs émergent donc, qui cherchent à comprendre comment la transformation des pratiques scolaires pourrait contribuer à la démocratisation du système d'enseignement. Mais ils semblent avoir été peu relayés dans la construction globale des politiques publiques, qui prennent un premier virage au début des années quatre-vingt-dix. Leur objet semble se décaler, de la lutte contre les inégalités d'apprentissage à la lutte contre l'exclusion: exclusion scolaire à mettre en rapport avec les sorties précoces du système éducatif, exclusion sociale et économique. Cette reformulation est aussi liée à l'émergence de nouveaux problèmes sociaux tels que ceux de l'insertion de longue durée et des violences scolaires ou urbaines. La catégorie définissant les publics de ces politiques tend alors souvent à être celle des « groupes à risque ». Les argumentaires des politiques publiques développent la notion d'équité, entendue comme visant à garantir un minimum de compétences et de savoirs communs à tous. On se préoccupe du « sort des vaincus de la compétition scolaire » mais cette compétition et ses résultats inégaux s'accroissent. Le glissement est explicite en Grande-Bretagne où l'objectif d'inclusion

sociale ne met plus en avant l'égalité en tant que telle, mais la garantie d'accès à un niveau minimal de biens sociaux. Cette tendance s'observe par exemple aussi dans l'extension des politiques ZEP françaises à la fin des années quatre-vingt.

Les prémices d'un troisième âge de ces politiques apparaissent par la suite, celui-ci se justifiant au nom d'une certaine acception d'un principe d'« éducation inclusive ». L'espace scolaire se fait de plus en plus fragmenté, on multiplie les programmes et les dispositifs ciblés, dans et hors l'école, au nom, par exemple d'une prise en charge des « élèves à besoin éducatif particulier », catégorie très générale reprise dans les instances internationales. Les termes de « différence », « diversité » et « besoins », largement utilisés dans ces débats, ne sont jamais vraiment clarifiés en regard des finalités générales de l'école et de la transmission des savoirs. L'enjeu ne semble plus vraiment celui de la lutte contre les inégalités scolaires en lien aux inégalités sociales. Il peut d'avan-tage s'agir de permettre à chaque catégorie d'élève, notamment ceux qui ne correspondent pas suffisamment aux attentes d'un système éducatif considéré comme trop « normatif », de maximiser son développement en rapport à ce que seraient ses caractéristiques personnelles. À ce titre, l'étude EuroPEP montre en quoi l'évolution de ces politiques contribue à une transformation générale de la politique scolaire dans son ensemble dont le rapport aux enjeux de démocratisation semble de plus en plus incertain.

L'étude se poursuit au nom d'une analyse des modes de définition des publics scolaires et de leurs difficultés, des transformations pédagogiques et curriculaires, ainsi que des usages et mésusages des formes d'évaluation de ces politiques. Un second ouvrage paraîtra en 2010. ■

## Les politiques d'éducation prioritaire en Europe

DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David, ROCHEX Jean-Yves (dir.), INRP, 2008

Disponible en librairie et sur le site des éditions de l'INRP : [www.inrp.fr/editions](http://www.inrp.fr/editions)

