

Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine

*Should we raise an outcry about priority education? Data, analyses and
controversies about an uncertain policy*

Jean-Yves Rochex



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4981>

DOI : 10.4000/rfp.4981

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2016

Pagination : 91-108

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Yves Rochex, « Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 194 | 2016, mis en ligne le 31 mars 2019, consulté le 05 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4981> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4981>

Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine

Jean-Yves Rochex

Le débat récurrent sur le bilan de la politique d'éducation prioritaire initiée en France en 1981 a récemment rebondi avec le rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNEESCO) et les échos médiatiques qu'il a suscités, prompts à affirmer que cette politique aurait échoué, voire qu'elle aurait été source d'un accroissement des inégalités et de la ségrégation, lié à la labellisation des établissements concernés. Cet article vise à examiner systématiquement les données et travaux disponibles, et montre que cette politique, loin d'être demeurée constante depuis 35 ans, a été mouvante et incertaine, que sa mise en œuvre demeure mal connue, et que son bilan ne saurait être que pluriel et prudent, certains travaux conduisant plutôt à conclure à son insuffisance de mise en œuvre et de cohérence depuis son origine. Après avoir évoqué la « refondation » en cours de la politique d'éducation prioritaire, ce texte argumente – contre les propos qui voudraient les opposer – pour une complémentarité entre les politiques de lutte contre la ségrégation sociale et scolaire et celles qui cherchent à rendre le fonctionnement du système éducatif moins inégalitaire et socialement privilégiant.

Mots-clés (TESE) : démocratisation de l'enseignement, évaluation du système éducatif, échec scolaire, résultats de l'éducation, inégalité sociale, politique en matière d'éducation, exclusion sociale, zone d'éducation prioritaire.

Faut-il crier haro sur l'Éducation prioritaire (EP), voire « déposer le bilan » d'une telle politique, selon la formule utilisée il y a quelques années par un ancien Président de la République ? La question et le débat resurgissent régulièrement en France depuis trente-cinq ans qu'existe cette politique, à l'occasion de la publication de données d'enquête ou de rapports montrant que les inégalités sociales et territoriales à l'école n'ont pas reculé, voire qu'elles se sont notablement aggravées

depuis le début des années 2000. Ils ont rebondi avec la publication de données d'enquêtes nationales et internationales sur les performances des élèves montrant que s'accroît, depuis le tournant du siècle, la proportion d'élèves en difficulté dans les domaines de l'écrit et des mathématiques, que ce phénomène est plus marqué dans les écoles et établissements de l'EP qu'ailleurs, et qu'augmentent donc les inégalités de performance entre les élèves les plus « performants » et ceux qui le

sont le moins, lesquels appartiennent massivement aux milieux populaires (Colmant & Le Cam, 2012; Daussin, Kespaiik & Rocher, 2011; Kespaiik & Salles, 2013; Rocher & Le Donné, 2012). Ils ont récemment repris vigueur de manière très forte et très polémique avec la publication et la médiatisation, fin septembre 2016, du rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) intitulé *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités?*

Ce rapport, sur lequel nous allons revenir, a été présenté par de très nombreux médias comme une condamnation sans appel de l'EP. « Coup de grâce » porté à cette politique (*Le Café pédagogique*, 27 septembre 2016), « réquisitoire sévère » (*Le Monde*, 28 septembre 2016), « constat d'échec implacable » (*Mediapart*, 30 septembre 2016) ou encore « rapport à charge » (*France Culture*, 1^{er} octobre 2016) contre l'éducation prioritaire qui « ne fonctionne pas » (*Libération*, 27 septembre 2016) : autant de jugements péremptores et abrupts qui vont bien au-delà – on le verra – de ce que disent ce rapport et les différentes contributions préparatoires sur lesquelles il se fonde. Pour autant, ce qu'écrivent les auteurs du rapport ou de certaines des contributions préparatoires ou les responsables du CNESCO – ou ce qu'ils ont pu en dire en présentant ces travaux à la presse –, pour être plus nuancé, peut prêter à malentendu, voire apparaître quelque peu ambigu ou discutable, lorsqu'ils reprennent à leur compte la formule de Pierre Merle selon qui l'EP serait devenue « une source de ségrégation scolaire et académique » (Merle, 2012) ou lorsqu'ils estiment que cette politique a « participé à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté au collège » (CNESCO, 2016; Goussé & Le Donné, 2016), qu'elle « renforce la ségrégation par [ses] effets pervers » (Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et al., 2016), voire lorsqu'ils déclarent, si l'on en croit la presse, que « loin de faire de la discrimination positive, elle produit en réalité de la discrimination négative, à cause des effets pervers » et que « mener une politique d'éducation prioritaire, c'est aussi accepter la ségrégation sociale et scolaire » (propos attribués à Georges Felouzis ou à Nathalie Mons, par *Libération* ou le *Café pédagogique* le 27 septembre 2016)¹. Alors

1 À la différence des contributions préparatoires, le rapport du CNESCO n'est pas signé (il comporte seulement le nom de 8 « membres de l'équipe opérationnelle du CNESCO qui ont contribué à [sa] rédaction »). Sa lecture attentive laisse d'ailleurs penser qu'il ne résulte pas d'une seule rédaction ou d'une seule plume, mais bien plutôt d'une écriture plurielle agençant plusieurs fragments dont certains peuvent en nuancer, voire en contredire partiellement

même que le contenu du rapport et des contributions préparatoires est plus hétérogène, plus prudent et nuancé, on conviendra que de tels propos peuvent nourrir l'idée selon laquelle il faudrait en finir avec la politique d'EP pour lui substituer une politique de déségrégation et de mixité sociale : ainsi les préconisations par lesquelles s'achève le rapport insistent-elles sur la nécessité d'une telle politique sans faire aucune mention de l'EP et d'orientations susceptibles de la rendre plus efficace. Nous reviendrons sur cette question en conclusion de ce texte. Mais il convient auparavant d'examiner de plus près les éléments et les pièces du dossier : non seulement le rapport du CNESCO et ses contributions préparatoires, mais aussi les travaux antérieurs qui ont porté sur la mise en œuvre de l'EP et ses résultats. Nous mobiliserons tout d'abord les données statistiques qui montrent que 35 ans d'EP en France n'ont permis ni de réduire les inégalités scolaires d'origine sociale, ni même d'éviter que celles-ci s'accroissent, constat qui ne permet pour autant pas de conclure de manière tranchée qu'une telle situation, plus particulièrement visible dans les établissements de l'EP, serait en tout ou partie produite par cette politique d'EP. Nous examinerons ensuite les travaux portant sur les évolutions et les avatars de cette politique et des modalités – politico-administratives et pédagogiques – de sa mise en œuvre, travaux qui montrent que pas plus cette politique et ses objectifs que le soutien politique et institutionnel ou les moyens budgétaires et humains dont elle a bénéficié ne peuvent être considérés comme clairs, stables et inchangés depuis sa création en 1981. Le bilan d'une telle politique, mouvante et incertaine, ne saurait dès lors être que complexe et pluriel, d'autant plus que les

d'autres, et qui reflètent les uns et les autres des contributions préparatoires elles-mêmes hétérogènes et relevant d'approches et de points de vue différents. De même, la manière dont les différents organes de presse ont rendu compte de sa présentation publique, les extraits du rapport ou les propos de ceux qui en ont fait la présentation, que les journalistes ont choisi de citer et de mettre en avant, ne sont qu'une vision partielle (pour ne pas dire partielle), nécessairement réductrice (pour ne pas dire déformante), de l'ensemble du travail collectif accompli, voire de l'ensemble des propos tenus. L'objet n'est donc pas ici de nourrir des polémiques personnelles, mais de relever et de documenter des points de discussion critique et de controverse scientifique concernant un objet – les politiques d'éducation prioritaire (PEP) ou, de manière plus restrictive, l'éducation prioritaire en France, et leurs « effets » – à propos duquel il convient selon nous de se garder de conclusions trop rapides, d'imputations causales incertaines, voire de propos péremptores, pour maintenir un questionnement scientifique ouvert susceptible d'éclairer (sans être en mesure de le conclure) le nécessaire débat politique et social.

modalités concrètes de sa mise en œuvre et des transformations curriculaires et pédagogiques dont elle est le théâtre demeurent insuffisamment connus, peu outillées et paraissent devoir être interrogées au regard des rapports problématiques entre ce qui relève de logiques d'innovation pédagogique et d'adaptation contextualisée des pratiques professionnelles des agents scolaires, et ce qui relève de leurs visées ou de leurs effets réels ou supposés sur la réduction des inégalités scolaires. Les travaux de recherche ou les rapports des Inspections générales qui seront évoqués dans la troisième partie de ce texte alimentent cette interrogation, et ils semblent avoir été une des bases à partir desquelles a été pensée et mise en œuvre la « refondation » de l'EP, initiée en 2014, et à laquelle nous consacrerons la dernière partie de ce texte – nécessairement moins assurée que les précédentes, puisque cette « refondation » est en cours et ne saurait être évaluée qu'au terme de plusieurs années.

L'éducation prioritaire a-t-elle contribué à l'accroissement des inégalités scolaires ?

Le rapport du CNET est une synthèse approfondie et bienvenue de travaux antérieurs ou commandés pour la circonstance portant sur « la fabrique des inégalités scolaires » en France, et visant à faire un bilan global des inégalités scolaires d'origines sociale et migratoire et de leurs évolutions durant les dernières décennies, et des raisons pour lesquelles la France est aujourd'hui le pays de l'OCDE dans lequel le poids des inégalités sociales sur les performances des élèves aux enquêtes PISA est le plus important. Vu son objet, un tel rapport ne pouvait pas ne pas aborder la question de l'EP (au sujet de laquelle les responsables du CNET avaient commandé deux contributions préparatoires [Bongrand & Rochex, 2016 ; Garrouste & Prot, 2016]), mais il ne lui était pas spécifiquement dédié. Que montre dès lors cette synthèse ?

Elle met en évidence – en se fondant sur de nombreuses données statistiques, pour l'essentiel issues des enquêtes de la DEPP, des enquêtes PISA ou d'analyses secondaires de celles-ci – que les inégalités des acquis des élèves se sont notablement aggravées depuis le début du ^{XXI} siècle et que cela est dû à une dégradation des résultats des élèves les plus faibles et issus des milieux sociaux les plus défavorisés, les élèves favorisés ayant, eux, vu leurs acquis progresser. Ces

inégalités sont manifestes dès l'école primaire et progressent de celle-ci au collège. De même, les performances scolaires des élèves issus de l'immigration – catégorie qui, au demeurant, est fort hétérogène et nécessiterait d'être affinée en fonction des groupes et processus migratoires – se seraient elles aussi dégradées durant la dernière décennie, évolution qui ne serait pas due à une dégradation du statut socio-économique de leurs familles mais plutôt à celle des contextes dans lesquels ils sont scolarisés. Ces constats attestent ainsi une dégradation sélective de la qualité de l'offre scolaire concernant les élèves défavorisés ou issus de l'immigration (cette seconde catégorie étant largement incluse dans la première), et plus particulièrement ceux qui sont scolarisés en EP : « Le temps des apprentissages scolaires dont ils bénéficient y est notablement raccourci (problèmes de discipline, exclusions et absentéisme des élèves, absentéisme des enseignants), les pratiques pédagogiques de leurs enseignants sont souvent moins porteuses pédagogiquement, et le recours à des non-titulaires et des enseignants peu expérimentés plus développé et accru sur la dernière décennie » (CNET, 2016). Dégradation sélective et inégalités de traitement sont donc fortement liées à l'ampleur des phénomènes de ségrégation sociale, migratoire et scolaire que subissent nombre de quartiers urbains populaires et les établissements scolaires qui y sont implantés, qui pour une très grande part relèvent de l'EP et de la politique de la ville. Ces phénomènes pèsent en effet sur le climat scolaire, sur les conditions d'apprentissage et le rapport à l'école des élèves, et sur les conditions de travail des enseignants ; ils contribuent à l'accroissement notable des phénomènes de contournement de la carte scolaire et d'évitement des écoles et surtout des collèges des quartiers concernés par les familles les moins démunies parmi celles qui y résident, ainsi qu'à un taux de *turn over* des enseignants plus important qu'ailleurs.

L'ensemble de ces phénomènes et évolutions concerne évidemment au premier chef les écoles et établissements de l'EP dans lesquels on peut voir comme un concentré des processus sociaux et scolaires de production des inégalités d'apprentissage, d'accès aux savoirs et aux filières de formation puisque, si ces écoles et établissements ne scolarisent pas tous les élèves de milieux populaires ou issus de l'immigration, ils recrutent massivement ces élèves : à la rentrée 2015, environ 75 % des élèves des collèges REP+ et 60 % de ceux des collèges REP sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs, contre environ

38 % de ceux des collèges hors EP ; les taux équivalents des enfants de cadres et d'enseignants sont à l'inverse de 8, 17 et 35 % (MENESR, 2016). Le rapport du CNECSO évoque ainsi les différents travaux et rapports² ayant porté sur la politique d'EP, sa mise en œuvre et sur le constat réitéré selon lequel elle n'a pas permis de faire reculer les inégalités scolaires qu'elle se proposait de combattre. Le constat et la déception seraient même plus graves puisque les travaux statistiques existants ont établi qu'en moyenne « un enfant d'ouvrier en EP obtient un score inférieur à un enfant d'ouvrier hors EP » (Moisan & Simon, 1997)³, tandis que d'autres travaux ont mis en évidence qu'en EP, « la représentation que les maîtres se font des possibilités des élèves les conduit trop souvent à abaisser leur niveau d'exigence » et que « les élèves [y] souffrent plus que tout autre de la pédagogie "invisible" » (Armand & Gille, 2006 ; cf. également sur ce point Kherroubi & Rochex, 2004). À partir des données de PISA, Goussé et Le Donné (2016) montrent même que le fait d'être scolarisé en EP est davantage associé à des performances faibles en 2009 qu'en 2000 (mais ce constat ne concerne que les élèves « en retard », toujours scolarisés au collège à 15 ans, et il doit donc être interprété avec beaucoup de prudence).

Le constat est indubitable : la politique d'EP inaugurée en France il y a 35 ans non seulement n'a pas permis de faire reculer les inégalités scolaires, mais elle n'a pas empêché que celles-ci s'accroissent. Est-ce à dire pour autant que ce constat consacre l'inefficacité de cette politique, voire qu'il peut lui être imputé et qu'il permet d'affirmer qu'elle contribuerait « à l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté au collège » (CNECSO, 2016, p. 104) ou à produire plus d'inégalités et de ségrégation, fût-ce par ses effets pervers ? On pourra se permettre d'en douter, tout en constatant que les auteurs (Merle, 2012 ou Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot *et al.*, 2016) les plus portés à considérer la politique d'EP comme source de ségrégation sociale et académique accrue ont moins enquêté sur cette politique et ses modalités de mise en œuvre qu'ils ne l'interrogent à partir de constats statistiques portant sur les caractéristiques et les performances des élèves et des établissements concernés,

2 Cf. Meuret, 1994 ; Moisan & Simon, 1997 ; Caille, 2001 ; Kherroubi & Rochex, 2002b, 2004 ; Benabou, Kramarz & Prot, 2004 ; Armand & Gille, 2006.

3 Il serait néanmoins nécessaire ici de prendre en considération le fait que la catégorie *enfant d'ouvrier* ne recouvre pas forcément les mêmes réalités socio-économiques, ni les mêmes conditions de scolarisation et d'apprentissage en et hors EP.

au risque de passer un peu trop vite du constat d'une situation observée *en EP* à une imputation de causalité selon laquelle cette situation serait produite *par* cette politique⁴. Il nous semble dès lors nécessaire d'examiner cette question éminemment complexe de manière plus détaillée et circonstanciée⁵.

35 ans d'éducation prioritaire en France : une histoire et un bilan pluriels et controversés

Rappelons tout d'abord que cette politique se fixait comme objectif, selon les termes du premier texte réglementaire qui la fonde, de « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » et, pour cela, de « subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire » (circulaire du 1^{er} juillet 1981). Une première question consiste alors à se demander si cette politique est restée la même, quelles en ont été l'ampleur et la cohérence, mais aussi la réception et la mise en œuvre depuis l'affirmation de ce principe et de cet objectif.

De ce point de vue, on peut être pour le moins surpris d'entendre et de lire sur *France Culture* ou sur le site de cette radio que la politique d'EP aurait connu « des débuts consensuels » et serait initialement « passée inaperçue jusqu'à ses premières évaluations critiques »⁶, alors qu'elle a dès l'origine fait l'objet d'un recours (infructueux) en annulation du principal syn-

4 Le même type de glissement nous semble à l'œuvre d'une section à l'autre du rapport du CNECSO, dont la section II considère l'EP comme un contexte et s'attache à établir, sur la base de nombreuses données, un diagnostic fin des inégalités scolaires, et en particulier de celles qui sont observables *en EP*, mais dont la section III range la politique d'EP au nombre des « politiques qui encouragent le séparatisme social entre et dans les établissements » (point III.D.3) tout en considérant (point III.C.4) le nouveau référentiel de l'EP, publié en 2014, comme une des « orientations politiques récentes potentiellement efficaces mais encore timides en termes de mise en œuvre », sans que puissent être mobilisées à l'appui de l'une comme de l'autre de ces deux affirmations des données aussi probantes que celles qui sont mobilisées dans la section précédente.

5 Nous nous appuyons en partie pour ce faire sur un certain nombre d'arguments développés dans Bongrand & Rochex, 2016.

6 Chloé Leprince, « Le mot de la semaine. Éducation prioritaire : discriminer pour mieux échouer ? », *France Culture*, 1^{er} octobre 2016. En ligne : <www.franceculture.fr/emissions/le-mot-de-la-semaine/education-prioritaire-discriminer-pour-mieux-echouer> (consulté le 13 février 2017).

dicat d'enseignants du premier degré auprès du Conseil d'État, et que, d'autre part, elle a rencontré et suscité durant ses premières années une mobilisation importante de la part d'équipes ou de responsables d'établissements qui, pour certains, connaissaient des indicateurs sociaux et scolaires plus favorables que leurs moyennes académiques ou nationales (Heurdière, 2008 ; Kherroubi & Rochex, 2002b ; Rochex, 1988). On peut l'être tout autant de lire ou d'entendre que la politique de l'EP serait restée la même depuis son origine et, s'il peut paraître que « l'objectif de l'éducation prioritaire est clair et stable dans le temps » (Garrouste & Prot, 2016), ce ne peut être qu'au prix de l'effacement ou de la méconnaissance des avatars et des inflexions politiques qu'elle a connus depuis 35 ans.

À l'encontre d'un tel sentiment, il convient de rappeler au moins deux choses. Premièrement, la politique d'EP a bénéficié d'un soutien politique (aux échelons central et déconcentrés) et de modalités de financement et surtout de pilotage très instables et inégaux selon les périodes – ce qu'attestent les phases successives de « relance » ou de « refondation » qu'elle a connues en 1989-1990, 1997-1998, 2005 et 2014 – et, d'une phase à l'autre, le nombre de zones et la proportion d'élèves et d'établissements concernés se sont considérablement accrus (de 390 ZEP environ scolarisant de 8 à 10 % des écoliers et collégiens en 1984-1985 à plus de 1 000 réseaux scolarisant plus de 20 % des écoliers et collégiens dans les années 2000 et encore aujourd'hui), au point qu'il a paru en 2005 nécessaire de créer, au sein de l'EP, une catégorie spécifique (RAR, puis ECLAIR, puis REP+) pour désigner les quelque 350 collèges et les écoles de leur secteur dans lesquels les indicateurs sociaux et scolaires sont les plus défavorables.

Deuxièmement, l'analyse des évolutions explicites mais aussi des conceptions implicites des politiques d'EP, des rhétoriques et dispositifs qui y sont mis en œuvre, en France comme dans d'autres pays d'Europe, montre que s'y succèdent et s'y entremêlent trois âges ou modèles porteurs de trois approches politiques très différentes (Demeuse, Frandji, Greger *et al.*, 2008 ; Frandji & Rochex, 2011 ; Rochex, 2010). Lors d'un premier âge de la politique d'EP, l'objectif était de démocratiser l'ensemble du système éducatif en combinant une approche compensatoire de renforcement sélectif de l'action en territoires défavorisés avec la rénovation de l'ensemble du système pour lutter contre l'inégalité sociale. L'hypothèse est alors faite que, par propagation, l'EP peut entraîner la réforme de l'ensemble du système ou, à tout le moins, compenser les difficultés

spécifiques qui pèsent injustement sur certains territoires. L'approche qui domine au cours des années 1990 apparaît, par contraste, plus circonscrite : l'EP y cherche moins la démocratisation au sens qui vient d'être évoqué qu'à garantir, dans les territoires propices à « l'exclusion », l'accès des élèves à un seuil minimal de connaissances. L'action politique se montre alors avant tout soucieuse du sort des « perdants » du système éducatif et des phénomènes liés à la grande difficulté scolaire (violence, absentéisme ou abandon scolaires), et moins du fonctionnement de ce système. Au cours des années 2000, les inflexions de l'EP dessinent un troisième âge, orienté vers la prise en charge de toutes sortes de catégories de populations perçues comme exposées à des « risques » spécifiques de ne pouvoir donner la pleine mesure de leurs « talents », de leurs « potentiels », de leurs « mérites » ou de leur « excellence propre » (Thélot, 2004) – risques dont la concentration territoriale de difficultés sociales et scolaires n'est que l'une des modalités. Ces trois approches conduisent à orienter l'EP vers des cibles différentes : l'ensemble des élèves scolarisés dans les écoles et établissements qui concentrent les difficultés, les élèves les plus en difficulté scolaire ou bien les élèves considérés dans la diversité de leurs caractéristiques individuelles, voire naturelles. Surtout, elles ne relèvent pas des mêmes conceptions de la justice ni des mêmes objectifs, implicites ou explicites : elles privilégient respectivement la lutte contre les inégalités, la garantie d'un minimum, ou le développement maximal des potentialités de chaque individu et la promotion des élèves « méritants ». D'une période et d'un objectif à l'autre, la visée politique de démocratisation et de lutte contre les inégalités est de moins en moins affirmée, et s'opère un recul de la référence aux travaux et aux questionnements de la sociologie critique au profit d'approches individualisantes ancrées soit dans une psychologie individualiste, soit dans la théorie du capital humain (Rochex, 2010). Leur mise en œuvre relève de moyens et pratiques notablement différents et à l'hétérogénéité des objectifs, à la fragmentation et à l'empilement des dispositifs s'ajoute la confusion de leur entremêlement, comme l'illustrent la concurrence et la juxtaposition des deux approches de « l'excellence » introduites dans la politique d'EP au cours des années 2000 qu'a analysées Philippe Bongrand (2011). La « refondation » mise en œuvre en 2014 semble vouloir renouer avec l'approche compensatrice-transformatrice qui a caractérisé le premier âge de l'EP, tout en prenant en considération les nombreux travaux qui ont

montré qu'il ne suffit pas – loin de là – d'innover pour démocratiser le système éducatif et réduire les inégalités sociales. Nous y reviendrons.

Si, donc, il paraît bien difficile de considérer que cette politique et ses objectifs sont restés stables depuis 35 ans, qu'en est-il par ailleurs de l'objectif de « renforcement sélectif de l'action éducative » inscrit dès l'origine dans les principes de l'EP et souvent résumé à l'idée de « donner plus à ceux qui ont moins » ? Sur ce point, la quasi-totalité des chercheurs, acteurs ou observateurs s'accorde pour considérer que les moyens supplémentaires attribués à la politique d'EP sont demeurés à la fois trop dilués (d'autant plus qu'a fortement augmenté le nombre d'établissements et d'élèves concernés) et trop minces pour convaincre de la réalité – du moins de l'ampleur suffisante – du renforcement sélectif annoncé. De plus, le supplément de moyens ainsi attribués (moyens en personnels, en crédits indemnitaires ou pédagogiques pour l'essentiel) peut être apprécié très différemment selon la situation ou la norme à laquelle on le réfère, selon que l'on compare les moyens attribués à un établissement ou une zone à ce qu'ils étaient avant leur classement en EP (ou seraient hors EP), à la situation moyenne de l'ensemble des établissements, ou bien encore à celle des établissements les plus privilégiés. S'il a pu être estimé que le « coût » d'un élève de l'EP était en moyenne, avant la refondation de 2014, supérieur de 10 à 15 % à celui d'un élève hors EP (Armand & Gille, 2006), il demeurerait encore bien inférieur, en particulier à cause de différences notables de qualification, d'ancienneté et de salaire des enseignants concernés, à celui d'un élève d'établissement privilégié, ce qu'a rappelé à plusieurs reprises la Cour des comptes. Si la refondation de 2014 a notablement accru les moyens consacrés à l'EP et augmenté en particulier les avantages financiers dont bénéficient les enseignants qui y exercent, il est trop tôt pour en apprécier les effets et il n'en demeure pas moins que ces moyens continuent d'être dispersés, voire dilués, entre un très grand nombre de zones et d'établissements, la carte de l'EP ayant été remaniée et rationalisée sans que ce nombre diminue pour autant. Depuis la création de l'EP, alors que le principe de répartition inégalitaire des moyens, initialement contesté par certains acteurs des politiques éducatives, n'est plus guère remis en cause – ce qui constitue en soi un élément de bilan –, les partis pris et les leviers d'action (projets, partenariat, travail en réseaux, etc.) initialement caractéristiques de cette politique se sont diffusés ou imposés bien au-delà des écoles et établissements concernés, voire dans l'ensemble du système

éducatif, soutenus par une doxa et une rhétorique de l'innovation dont les présupposés et les effets méritent d'être interrogés. D'où une situation paradoxale aujourd'hui, dans laquelle la nécessité d'une politique de discrimination positive en faveur des zones et des écoles ou établissements où les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont considérées comme les plus difficiles – ou en faveur des populations les plus défavorisées et précarisées sur les plans socio-économique et scolaire – ne semble plus guère contestée dans le paysage éducatif et le débat politique français, alors même que les objectifs, la spécificité, les modalités de mise en œuvre et, on va le voir, l'efficacité d'une telle politique paraissent de plus en plus incertains.

Au final, l'inconstance et les inflexions de cette politique et du soutien institutionnel et politique dont elle a bénéficié, la faiblesse et la dilution des moyens qui lui ont été consacrés, ainsi que le caractère fluctuant et incertain des conceptions et des dispositifs sur lesquels elle repose, rendent très difficile l'établissement d'un « bilan » de la politique française d'EP. Ce d'autant plus que l'on ne dispose pratiquement pas d'études établissant des comparaisons diachroniques portant sur des zones ou établissements avant et après leur entrée en EP, ou des comparaisons synchroniques portant sur les évolutions des établissements de l'EP au regard de celles que connaîtraient des établissements « témoins » ayant des caractéristiques semblables mais hors EP. Si l'on peut s'accorder sur le caractère pour le moins décevant des constats opérés concernant les élèves et les établissements de l'EP, lesquels montrent une aggravation des inégalités et de la ségrégation scolaires, il est en conséquence bien difficile, et sans doute impossible, de discerner dans quelle mesure ces constats sont imputables à la politique d'EP, aux conditions et aux modalités de sa mise en œuvre, ou aux évolutions et aux politiques sociales et éducatives plus globales dans lesquelles elle s'inscrit et qui en contrarient bien souvent la visée. Sylvain Broccolichi (2011) fait ainsi remarquer que le travail réalisé par Moisan et Simon (1997) sur la « valeur ajoutée » observable dans les différentes ZEP ne permet pas de distinguer le poids et le rôle de l'action pédagogique et ceux des phénomènes d'évitement que l'on peut y observer et qui concernent les élèves les plus « performants », y compris d'origine défavorisée. De même est-il bien difficile (et les travaux mettant en œuvre des méthodologies permettant de le faire sont rarissimes⁷)

7 À notre connaissance, les seuls travaux de ce type concernant l'EP en France sont ceux de Befy et Davezies (2013) et de Davezies

de discerner dans quelle mesure l'accroissement des phénomènes d'évitement observés en EP serait dû aux effets pervers de la labellisation des établissements concernés ou, plus globalement, à l'image dégradée et à la mauvaise réputation des quartiers et établissements, voire des territoires ou départements concernés. Force est de constater que certains des propos les plus souvent cités qui affirment que la seule labellisation EP produit un surcroît significatif de ségrégation et de stigmatisation dans des territoires ou des établissements dont les difficultés sont manifestes et connues (par exemple Merle, 2012) ne citent aucun travail ni aucune donnée fiable à l'appui de cette affirmation.

Dès lors, et sans pour autant minorer l'importance des constats statistiques que l'on vient d'évoquer, il apparaît bien difficile d'établir un bilan univoque de l'efficacité ou de l'échec de la politique d'EP en France. Si l'on se réfère à ses principes fondateurs, les données et les connaissances disponibles permettent à notre sens moins d'établir de manière tranchée un bilan d'échec que d'argumenter la thèse d'une insuffisance de mise en œuvre, de soutien et de cohérence de cette politique, ce que fait d'ailleurs en certains passages le rapport du CNESECO. Il convient donc, au-delà de l'apport précieux des données statistiques, d'examiner les travaux portant sur la mise en œuvre de cette politique, ainsi que sur les préconisations, les transformations et adaptations pédagogiques et curriculaires dont elle a été l'objet ou le théâtre. La politique d'EP peut alors être considérée non plus seulement sous l'angle de ce qui apparaît comme un bilan décevant, mais également sous celui des conditions de son succès ou de son insuccès. Une telle approche ne peut se satisfaire d'un point de vue trop globalisant mais doit s'efforcer de mieux comprendre, au-delà de la grande disparité qui existe entre les ZEP, pourquoi certaines s'avèrent « performantes » et efficaces quand d'autres connaissent bien plutôt des dynamiques négatives. Ainsi Moisan et Simon ont-ils pu, en conjuguant approches statistique et monographique, identifier des conditions de réussite constituant pour eux autant de recommandations pour une relance de l'EP : lutte contre la « ghettoïsation » et les logiques d'évitement des collèges ZEP ; élaboration, mise en œuvre et éva-

luation rigoureuses de projets centrés sur les apprentissages ; mesures suivies et durables d'accompagnement, de reconnaissance et de stabilisation des enseignants ; développement de la scolarisation à deux ans et d'initiatives en direction des familles ; choix de responsables compétents aux différents niveaux ; nécessité d'un message politique fort et d'un pilotage efficace et durable à tous les niveaux (Moisan & Simon, 1997). Ces conclusions, convergeant avec la plupart des travaux de recherche portant sur les modalités de mise en œuvre de la politique d'EP, sont très proches de celles d'un rapport établi, près de dix ans plus tard par deux autres inspecteurs généraux, qui concluent que les ZEP où peuvent être observés les meilleurs résultats sont celles qui privilégient et savent mettre en œuvre la continuité des apprentissages, une forte structuration de l'enseignement préservant le temps d'apprentissage, un niveau d'exigence élevé, un travail collectif et un mode de relation avec l'environnement de l'école attentif à ce que l'ouverture ne soit pas préjudiciable aux apprentissages (Armand & Gille, 2006, p. 47)⁸. Pour autant, de telles configurations sont plutôt minoritaires, et les auteurs concluent de leur examen de la politique ZEP que « l'essentiel n'étant pas touché – la qualité du diagnostic externe et interne et l'adaptation des pratiques pédagogiques – l'efficacité et l'efficience de cette politique ne pouvaient être à la hauteur des moyens octroyés » (Armand & Gille, 2006, p. 115).

Une mise en œuvre mal connue et peu outillée

On a rappelé ci-dessus que la circulaire fondatrice de l'EP préconisait de « subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire ». Si la visée de démocratisation est clairement affirmée en un temps où les travaux de sociologie critique ont mis en évidence le caractère inégalitaire du fonctionnement du système éducatif et de ses modes de travail pédagogique et de transmission du savoir (Bernstein, 1975a, 1975b, 2007 ; Bourdieu, 1966 ; Isambert-Jamati, 1990), pour autant aucune expérimentation, aucune modalité ou aucun contenu de changement pédagogique ou

et Garrouste (2014), qui ne portent d'ailleurs pas sur le label ou l'entrée en EP, mais sur la création des RAR (qui dans leur immense majorité correspondaient à des ZEP pré-existantes), et qui incitent à des conclusions plus prudentes et nuancées que les commentaires les plus courants sur l'effet réel ou supposé du label EP.

8 Les deux rapports, de diagnostic et d'évaluation finale, établis en juillet 2013 et mai 2014, dans le cadre de la Mission de modernisation de l'action publique, vont également dans ce sens.

organisationnel n'est alors prescrit, ni même proposé ou promu. Dans un contexte optimiste et volontariste, la politique d'EP va se fonder sur l'appel à la réflexion, à l'initiative et au partenariat des acteurs, censés être les mieux placés pour analyser les difficultés auxquelles ils sont confrontés et élaborer des projets locaux et des actions censés y remédier, appel qui rencontrera et suscitera alors une réelle mobilisation. Cette confiance faite aux « acteurs de terrain » – contrepartie du sentiment des responsables de l'EP d'être démunis pour formuler des recommandations plus précises et de ne guère pouvoir trouver de ressources pour ce faire du côté de la recherche (Kherroubi & Rochex, 2002a) – va néanmoins s'infléchir au fur et à mesure de la montée de préoccupations politiques pour certaines questions ou thématiques (lecture-écriture, violence à l'école, aide au travail des élèves, absentéisme et décrochage, etc.) qui vont faire l'objet de dispositifs spécifiques et de mesures incitatives par le biais des modalités de sélection et de financement des projets que se proposent de mener les acteurs (dispositifs et mesures qui, au demeurant, ne concerneront pas la seule EP). Ainsi une première source de transformations pédagogiques et curriculaires dans les établissements de l'EP réside-t-elle dans les projets et actions élaborés et mis en œuvre au terme de négociations et de choix délibérés et conscients par les acteurs et dans lesquels on peut voir la forte influence de conceptions et idéologies pédagogiques pour lesquelles l'issue est à chercher du côté de « l'innovation ». Une autre ne relève pas de tels choix et décisions explicites, mais de modes d'adaptation contextualisés des pratiques des agents scolaires à ce qu'ils perçoivent ou se représentent des caractéristiques et difficultés des élèves et des classes auxquelles ils sont confrontés. Ces modes d'adaptation, individuels ou collectifs, demeurent pour une part insus de ceux qui les mettent en œuvre et peuvent s'avérer contradictoires ou dissonants avec les principes et conceptions qui président par ailleurs à des choix, des pratiques et projets plus explicites et volontaristes (sur ces deux sources de transformation, cf. Armand & Gille, 2006; Kherroubi & Rochex, 2004; Rochex & Francia, 2011; van Zanten, 2001).

Pour autant, on aurait tort de penser que les projets, actions et modes de faire qui relèvent de la première source que l'on vient d'évoquer seraient mieux connus et plus facilement objectivables au regard de leur vertu ou de leurs effets démocratisants que ceux qui relèvent de processus plus souterrains. De fait, en France comme dans d'autres pays, l'évaluation de la

politique d'EP entretient un rapport problématique et controversé à une saisie détaillée de ce qui est effectivement enseigné et appris selon les contextes et/ou les protagonistes du processus d'enseignement-apprentissage. On se trouve dès lors devant le paradoxe suivant : alors que la dimension de transformation ou d'innovation pédagogique ou curriculaire se trouve au centre de nombreux propos et discours normatifs, prescriptifs ou incitatifs, fondateurs de l'EP ou, plus généralement, des politiques visant à lutter contre les inégalités scolaires, alors que les recherches montrent que les élèves de milieux populaires sont les plus sensibles à la qualité de l'offre et des pratiques éducatives qui leur sont adressées, nous manquons de connaissances quant à l'effectivité, à la nature et aux effets des transformations et évolutions réellement opérées et mises en œuvre. Jusqu'à la refondation de 2014, et à quelques exceptions près, cette dimension a été peu prise en considération – non seulement en termes d'outillage de la réflexion et de l'action des acteurs, mais aussi en termes d'inventaire critique détaillé des projets et modes de faire ordinaires – par les responsables en charge de la mise en œuvre, du pilotage et du suivi politiques et administratifs de l'EP, alors qu'on ne peut manquer d'interroger cette dimension au regard du caractère pour le moins décevant de l'évolution des performances scolaires des élèves concernés.

Même s'ils demeurent trop peu nombreux, certains travaux de recherche et quelques rapports des Inspections générales permettent néanmoins de dégager quelques principes de mise en ordre et grands axes d'analyse permettant de mieux comprendre les pratiques pédagogiques en EP et les tensions et contradictions auxquelles elles font face (cf. Rochex & Francia, 2011). Il convient pour cela de situer l'étude à la fois sur le registre des prescriptions et incitations institutionnelles *a priori* et des projets explicites (et ce aux différents niveaux d'élaboration et de prescription par les normes ou les modalités de financement ou d'évaluation) et sur celui des modes d'adaptation et d'auto-prescription qui ne relèvent pas du registre précédent et demeurent pour une part méconnus des principaux intéressés, et, pour cela, de recueillir des données et matériaux qui ne se limitent pas aux seules déclarations des acteurs.

Un des premiers constats portant sur l'EP en France est que celle-ci – à la différence d'autres pays, et peut-être parce que la scolarisation à l'école maternelle y est quasi généralisée – a peu pris en considération, et encore moins tranché, le débat entre approches et

visées préventives ou remédiatrices, entre traitement le plus précoce possible des processus de production de la difficulté et de l'inégalité scolaires, et traitement en aval de leurs conséquences ou effets associés sur l'estime de soi des élèves, ou sur les processus de décrochage, les comportements « incivils » ou violents, etc. Alors qu'existent dans d'autres pays, en particulier anglo-saxons, d'importants programmes d'« intervention précoce » ciblant la petite enfance et les premiers apprentissages et visant (avant et hors de l'école ou dès les premières années de celle-ci) à préparer les élèves de milieux défavorisés à prendre un « bon départ » à l'école⁹, visant donc à compenser les inégalités propres au milieu social et familial pour en prévenir ou en diminuer les conséquences scolaires futures et éviter ainsi d'avoir à les corriger plus tard, ou du moins alléger la nécessité de devoir le faire¹⁰, cette dimension n'a jamais été centrale en France et la politique dite de « priorité au primaire » n'y est que très récente et liée à la refondation de 2014. Plus, le caractère médiatiquement et politiquement très sensible de problèmes tels que la violence en milieu scolaire, l'absentéisme, l'abandon précoce ou le décrochage, a conduit à focaliser l'attention sur le collège plutôt que sur l'école, et sur une logique de traitement immédiat et spécifique de ces problèmes (qu'il ne s'agit certes pas ici de minorer) plutôt que de prise en considération des processus et des rapports sociaux et scolaires de plus longue durée qui leur donnent forme et contenu. Le même type d'observation et d'analyse peut d'ailleurs être fait concernant les multiples actions et dispositifs – scolaires ou hors scolaires – de soutien au travail des élèves ou de remédiation aux difficultés qu'ils y rencontrent, lesquels sont le plus souvent pris en charge par des acteurs sociaux ou scolaires non enseignants, à l'extérieur ou en marge des activités d'enseignement et apprentissage qui constituent le cœur des classes, et ont dès lors peu d'effet en retour sur celles-ci et peu d'effets durables sur les difficultés des élèves (Glasman, 2001). On aboutit dès lors à une profusion et un empilement de dispositifs se situant à la marge ou à l'extérieur de la classe, voire de l'école,

peu efficaces, se juxtaposant voire se faisant concurrence, et relevant plus d'un « effet mille-feuilles » que de réelles stratégies visant à transformer les pratiques pédagogiques ordinaires et l'expérience scolaire quotidienne des élèves.

D'autres constats sont récurrents concernant les pratiques et projets pédagogiques « innovants » les plus fréquemment promus tant par les « acteurs de terrain » que par les procédures de financement. On y observe que toutes les disciplines n'y sont pas objets d'attention égale, que les mathématiques et les savoirs scientifiques et technologiques n'y occupent qu'une part très restreinte (et encore plus à l'école primaire) tandis qu'y sont privilégiées les activités à caractère artistique et culturel, ainsi que les projets portant sur la lecture et l'écriture (et au sein de ceux-ci les dimensions « expressive » et narrative davantage que l'usage du langage pour décrire, élaborer, expliquer, argumenter..., davantage donc que des pratiques langagières encore moins partagées socialement et scolairement plus exigeantes et sélectives¹¹). Des pans entiers de la culture scolaire paraissent ainsi peu considérés et très insuffisamment pris en charge par la très grande majorité des projets et de leurs auteurs et promoteurs, alors que les difficultés des élèves y sont aussi grandes et qu'ils paraissent donc tout aussi – voire plus – exigeants et sélectifs que ceux sur lesquels se focalisent le plus souvent l'attention et le travail collectifs. De plus, dès 1988, Viviane Isambert-Jamati faisait observer que nombre d'actions et projets ZEP consistaient à développer des initiatives complémentaires à l'activité quotidienne des classes plus qu'à interroger et transformer l'ordinaire des pratiques d'enseignement, tout en notant qu'on ne saurait être assuré du caractère effectif de l'effet présumé de ces initiatives sur l'amélioration des apprentissages et de la réussite scolaire des élèves les plus défavorisés. Nombre de travaux ont depuis confirmé et interrogé ce constat selon lequel les actions et projets les plus visibles et valorisés en EP se situent le plus fréquemment en marge du travail ordinaire effectué dans les classes et sont tout aussi fréquemment présentés, justifiés et argumentés comme étant plus attractifs, plus motivants, plus « authentiques » et donnant « plus de sens » aux apprentissages alors même que leurs effets en termes d'amélioration des apprentissages des élèves concernés sont pour le moins incertains (Bouveau, Charlot,

9 Cf. les appellations *Head Start* ou *Sure Start* de deux des principaux programmes emblématiques des politiques compensatoires mises en œuvre aux États-Unis ou en Angleterre.

10 Sur ce type de programmes, cf. la synthèse qu'en proposent Antoniou, Varnava-Skoura et Salgado (2011), qui rappellent qu'ils ont permis d'obtenir des résultats positifs sur les premières étapes du développement et de la scolarité des enfants concernés, même si ces améliorations ont été insuffisamment pérennes à plus long terme.

11 Sur ce point, cf. Bautier, 2001, 2009.

Rochex *et al.*, 1992; Bouveau & Rochex, 1997; Chartier, 1995; Fijalkow, 1992).

Faisant écho à des recherches antérieures, certains travaux conduisent en effet à penser que les conceptions ou les vulgates pédagogiques (« méthodes actives », pédagogies « de projet », « de la découverte »...) qui sous-tendent le plus fréquemment de tels actions et projets « innovants » peuvent aller à l'encontre des objectifs, parce que pensant l'innovation sur le mode de rapport à l'école et au savoir des élèves les plus familiarisés avec les réquisits des apprentissages et de l'institution scolaires, en présupposant que tous les élèves sont à même d'opérer les liens entre « faire » ou « réussir » en situation (aussi motivante que soit celle-ci) et « comprendre »¹² et construire des savoirs et dispositions durables et émancipés des situations, alors que tous ne le sont pas, particulièrement en EP. De tels travaux (cf. entre autres Bautier & Rayou, 2009; Bonnéry, 2007; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013; Isambert-Jamati, 1990; Perrenoud, 1985; Rochex & Crinon, 2011) montrent qu'innovation (pas plus que tradition, au demeurant) ne rime pas facilement ni automatiquement avec démocratisation et avec amélioration de la réussite scolaire des élèves les plus défavorisés. Une telle logique d'innovation peut au contraire conduire, comme bien des modes de faire dits « traditionnels » qu'elle vise à récuser, à renforcer la logique de pédagogie « invisible » ou « implicite » que Bernstein ou Bourdieu évoquaient et critiquaient déjà dans les années 1970. Celle-ci consiste à présupposer de tous les élèves qu'ils sachent effectuer – et percevoir la nécessité d'effectuer – les mises en relation nécessaires des tâches et réalisations successives avec des conclusions, des visées ou des principes plus larges relevant de la spécificité des disciplines et contenus d'apprentissage, qu'ils sachent donc reconnaître (dans les deux sens du terme) les enjeux de savoirs censés résulter de la succession des tâches ou de la réalisation des projets proposés par les enseignants, sans que ces mises en relation soient l'objet d'un enseignement ou d'un traitement didactique spécifique, voire sans que les enseignants aient conscience de la nécessité qu'ils le soient.

Cette logique peut se conjuguer à une logique de restriction curriculaire, fréquemment liée, en EP, au souci légitime qu'ont les enseignants de faire que leurs élèves, y compris ceux qui sont le plus en difficulté,

puissent réussir un certain nombre de tâches et ne pas se décourager ou se démotiver. Mais ce souci et cette logique de réussite dans l'effectuation des tâches peuvent s'exercer au détriment de l'apprentissage des plus démunis, quand ils conduisent comme c'est souvent le cas à leur proposer des tâches restreintes, de plus en plus morcelées, qu'ils peuvent effectuer et réussir les unes après les autres sans trop d'effort, mais au terme desquelles il n'y a pas de réel apprentissage et de réelle construction de savoir. De tels modes de faire et la baisse d'exigence qui se dissimule derrière une succession et un cumul de micro-décisions bien intentionnées peuvent conduire à préserver – provisoirement – le climat scolaire et la motivation des élèves, mais ils contribuent à leurrer gravement ceux-ci et leurs familles (voire leurs enseignants) quant à leur réel niveau d'acquisition¹³. Ce leurre, lié à des activités et des pratiques d'évaluation moins exigeantes, et à une moindre sélectivité apparente, ne saurait être durable, et il arrive toujours un moment de leur cursus – souvent lors d'un changement de cycle – où il se dévoile et où les élèves le paient très cher.

Restriction curriculaire et pédagogie invisible apparaissent comme les deux logiques majeures qui peuvent contribuer à expliquer les résultats pour le moins décevants en termes d'acquisition ou de performance des élèves observés en EP. Elles ne sont d'ailleurs pas mises en évidence par les seuls chercheurs mais aussi par certains rapports des Inspections générales, dont les auteurs peuvent aller jusqu'à dire que « les ZEP souffrent de fait de ce qu'on peut considérer comme un déficit d'enseignement » (Armand, 2011), ou encore que « la représentation que les maîtres se font des possibilités des élèves les conduit trop souvent à abaisser leur niveau d'exigence, qu'il s'agisse des savoirs visés, de la qualité formelle du travail écrit, des attentes en termes de mémorisation, etc. » et qu'« au

13 Deux phénomènes observables statistiquement attestent cela. D'une part, lorsque les élèves, en fin de collège, passent le Diplôme national du brevet, leurs notes de contrôle continu, relevant d'une évaluation locale, sont toujours supérieures à leurs notes d'examen, relevant d'épreuves et de critères d'évaluation communs, mais cet écart est notablement supérieur en EP à ce qu'il est hors EP (Murat, 1998). D'autre part, l'homogénéisation et la fluidité plus grande des parcours des élèves à l'école primaire et au collège que l'on observe depuis une dizaine d'années et qui résultent de la réduction notable des taux de redoublement et de la quasi-disparition des orientations précoces (Caille, 2014) s'avèrent concomitantes avec une dégradation sensible des acquis des élèves les plus faibles, y compris de ceux qui « profitent » de parcours scolaires plus fluides et en apparence plus favorables que ceux qu'avaient suivis leurs prédécesseurs d'il y a dix ou vingt ans (Daussin, Kespak & Rocher, 2011).

12 Sur le rapport problématique entre faire, réussir et comprendre, cf. Piaget, 1974 ou encore Cèbe, 2000.

collège comme à l'école primaire, les élèves de l'éducation prioritaire souffrent plus que tout autre de la pédagogie "invisible", laquelle crée « le désarroi chez les élèves et l'incompréhension de leur famille » (Armand & Gille, 2006).

Il serait néanmoins peu pertinent d'imputer la responsabilité de cela aux seules pratiques enseignantes tant, d'une part, elles ont pendant longtemps été peu inventoriées, étudiées et prises en considération dans le pilotage administratif de l'EP et dans la réflexion politique la concernant, et tant, avec le recul, il apparaît quelque peu naïf de penser que le seul appel à l'initiative des acteurs, sans autre orientation ni outillage, serait suffisant pour leur permettre de formuler des diagnostics pertinents et d'élaborer et mettre en œuvre des actions et projets appropriés. Faute d'orientation politique et d'outillage, ce sont bien plutôt les représentations et *habitus* sociaux des enseignants et de leurs partenaires qui président aux innovations et adaptations curriculaires et pédagogiques, dans une logique de « remontée de la réponse vers la question » (Glasman, 1992) selon laquelle les acteurs estiment qu'il serait intéressant et profitable de mener telle action ou tel projet argumentent *a posteriori* pour les justifier et les légitimer, et pour en obtenir le financement et la reconnaissance institutionnelle. Il n'y a dès lors rien d'étonnant à ce que l'on se trouve confronté à un nouveau paradoxe, selon lequel, alors que l'EP et le choix des catégories d'élèves, des territoires et des établissements qu'elle cible, se fondent pour l'essentiel sur des hypothèses, des critères ou des connaissances de type sociologique (ou du moins socio-statistique), la préoccupation sociologique s'estompe ou disparaît pour une large part lorsque l'on considère le travail, les présupposés et attendus, pédagogiques ou politiques, qui ont longtemps présidé au choix, à la mise en œuvre et à la promotion des actions et projets les plus emblématiques et représentatifs de cette politique.

Une « refondation » en cours

Une « refondation » de l'EP a été initiée en 2014, que ses promoteurs présentent comme étant « essentiellement pédagogique » et se fondant sur « des principes issus de l'expérience des personnels, des apports de la recherche et de l'expertise des Inspections générales »¹⁴ et dont les rédacteurs du rapport du CNECSCO

estiment qu'elle fait partie d'« orientations politiques récentes potentiellement efficaces mais encore timides en termes de mise en œuvre ». Outre une révision de la carte de l'EP en fonction d'indicateurs nationaux, qui ne modifie cependant guère le nombre de territoires et de réseaux concernés (1095 réseaux en 2016), ni leur répartition en 364 REP+, correspondant aux territoires et établissements où l'on observe les indicateurs les plus défavorables, et 731 REP, cette refondation s'inscrit dans un principe générique de priorité accordée à l'enseignement primaire, d'une part en se fixant l'objectif d'accroître sensiblement la scolarisation des moins de trois ans dans chaque réseau, d'autre part en affectant dans les écoles de l'EP (et d'abord dans celles des REP+) un enseignant supplémentaire par rapport au nombre de classes (dispositif « Plus de maîtres que de classes ») afin de « prévenir la difficulté scolaire en permettant de nouvelles organisations pédagogiques au sein même de la classe pour mieux remédier aux difficultés d'apprentissage ». D'autres mesures concernent les personnels : renforcement des personnels de santé et sociaux, et des assistants de prévention et de sécurité ; revalorisation indemnitaire significative visant à stabiliser les équipes enseignantes ; réduction des obligations de service permettant de dégager du temps pour la formation et le travail collectif des équipes (une heure trente hebdomadaire pour les enseignants de collège, 18 demi-journées annuelles pour ceux des écoles). D'autres encore visent à généraliser l'aide aux devoirs des élèves de 6^e sur temps scolaire et à rendre l'école plus accueillante et moins opaque pour les parents.

Les responsables de cette refondation insistent sur son caractère « avant tout pédagogique », ainsi que sur le principe selon lequel « c'est principalement dans le quotidien des pratiques pédagogiques et éducatives que se joue la réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires » (site Eduscol). Rompant avec une conception de l'EP comme devant reposer pour l'essentiel sur l'initiative locale et les projets des acteurs et des équipes, elle propose pour la première fois depuis la création de cette politique un travail d'instrumentation de la réflexion et de l'action des enseignants et divers protagonistes de l'EP, sous la double forme d'un document d'orientation intitulé *Référentiel pour l'éducation prioritaire* et d'un dispositif de formation spécifique, pluriannuel et piloté depuis le ministère

14 Cf. la rubrique « Refondation de l'éducation prioritaire » du site ministériel Eduscol. En ligne : <<http://eduscol.education.fr/cid47129/>

la-politique-refondée-de-l-education-prioritaire.html> (consulté le 21 mars 2017).

(DGESCO)¹⁵. Le *référentiel pour l'EP*, publié en janvier 2014, et les documents d'accompagnement qui l'ont suivi¹⁶ sont, de fait, les premiers documents depuis plus de 30 ans qui, émanant du ministère, visent à outiller la réflexion des professionnels de l'EP en échappant à ce qui peut apparaître comme une sorte de double écueil de l'appel à l'innovation peu contrôlée, d'une part, ou, d'autre part, de la prescription de « bonnes pratiques ». Parmi les priorités qui y sont affirmées (et que le dispositif de formation de formateurs vise à rendre opératoires) figure au tout premier rang celle de promouvoir, à l'encontre de la pédagogie invisible, des modes d'enseignement plus explicites des savoirs et compétences que l'école requiert¹⁷. Étroitement lié à la publication de ce référentiel a été mis en œuvre un dispositif national tri-annuel de formation de formateurs académiques pour l'EP ayant concerné trois vagues successives d'une centaine de formateurs destinés à être personnel-ressource pour les équipes locales de leur académie.

Sont ainsi affirmés fortement le souci et l'exigence d'enseigner plus explicitement, de traquer les pédagogies implicites ou invisibles, de promouvoir les dispositifs pédagogiques que l'on peut considérer, au regard des travaux de recherche, comme plus efficaces, particulièrement pour les élèves les moins familiers de l'univers scolaire et de ses réquisits, soit les dispositifs qui, « quel que soit le domaine d'enseignement considéré, [...] visent la prise de conscience progressive des mécanismes impliqués dans les apprentissages et leur intégration à l'activité cognitive des élèves. Ils cherchent à développer la connaissance explicite (ou métacognitive) des stratégies (ou des raisonnements) qui permettent à l'élève de savoir comment résoudre un problème et surmonter une difficulté. Ils favorisent

le développement d'une attitude active afin que les élèves deviennent progressivement capables d'auto-régulation » (Bianco, 2016).

Le souci de promouvoir un « enseignement (plus) explicite » s'alimente néanmoins à divers courants théoriques ou travaux de recherche et peut donner lieu à plusieurs modalités, plus ou moins prescriptives, de mise en œuvre. Certains de ces travaux, s'inscrivant dans une approche de type *evidence based policy* et se fondant sur un paradigme d'évaluation de type processus-produit, débouchent sur des recommandations visant à promouvoir, ou même à prescrire des « bonnes pratiques » et à décourager, voire à proscrire des pratiques jugées inefficaces. Tel est par exemple le cas des travaux québécois de C. Gauthier et S. Bissonnette (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005 ; Gauthier, Bissonnette, Richard *et al.*, 2013), auteurs prompts à identifier enseignement explicite et « instruction directe » et à les opposer à ce qu'ils catégorisent comme « pédagogie de la découverte » ou « paradigme de l'apprentissage » ou « approche constructiviste », que les méta-analyses sur lesquelles ils se fondent tendent à juger inefficaces. D'autres travaux et approches, fondés sur des considérations et des questionnements plus sociologiques et plus didactiques, se montrent plus réticents et plus prudents aussi bien à l'égard des approches de type *evidence based policy* que de modalités de catégorisation des pratiques enseignantes très générales et souvent dichotomiques, reposant le plus fréquemment sur du déclaratif et peu sensibles aux modalités concrètes de traitement de contenus de savoir spécifiés (cf. Gougoux, 2001 ; Rochex & Crinon, 2011)¹⁸. Ces travaux s'efforcent de dépasser les querelles d'écoles ou « de méthodes » opposant de manière dichotomique les « figures imposées » du débat pédagogique (pédagogie transmissive vs constructiviste, innovation vs tradition...) et ce qu'ils considèrent chez les auteurs québécois précédemment cités comme un dimensionnement trop étroit de la réflexion en termes de « bonnes ou mauvaises pratiques ». À l'encontre d'une telle conception de type processus-produit, jugée à la fois trop prescriptive et reposant sur des travaux insuffisamment probants, les auteurs de ces travaux privilégient une approche, une réflexion et des recommandations en termes de vigilance partagée, politique et profession-

15 Dispositif à la conception et à la mise en œuvre duquel l'auteur de ces lignes a participé et dont il est un des intervenants réguliers, par rapport auquel il est donc à la fois juge et partie, ce qui explique la tonalité plus « engagée » et moins distanciée de la dernière partie de ce texte par rapport aux précédentes.

16 Cf. le dossier *Enseigner plus explicitement. Situations et gestes professionnels au quotidien*, publié par le bureau de l'EP de la DGESCO en décembre 2016.

17 La première priorité affirmée par le *Référentiel pour l'éducation prioritaire* est ainsi formulée : « Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Les cinq suivantes sont, dans l'ordre : « Conforter une école bienveillante et exigeante ; Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite éducative ; Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative ; Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels ; Renforcer le pilotage et l'animation des réseaux ».

18 Nous ne pouvons pas développer ici les attendus et les résultats de ces différents travaux et approches, ni les arguments des controverses qui opposent leurs auteurs, controverses dont l'auteur de ce texte est par ailleurs un des protagonistes.

nelle, individuelle et collective, pratique et théorique. Une telle vigilance devrait se situer dès lors à la fois sur un registre épistémologique et didactique, concernant la conception des savoirs et compétences à enseigner et leurs modes de traitement pour les enseigner, et sur un registre plus sociologique concernant les conceptions que les enseignants se font de leurs élèves et de leurs difficultés, les attentes et les modes d'activité auxquels ils les confrontent, les modes d'interaction et de division sociale et sexuée du travail dans l'ordinaire des classes et les déterminants sociaux – structurels et contextuels – de ces processus (Rochex, 2016).

Il est évidemment trop tôt pour tirer un bilan ou des enseignements de la refondation en cours de l'EP, d'autant que celle-ci se heurte, malgré une augmentation sensible de la dotation budgétaire qui lui est dévolue, aux limites, voire à la dilution des moyens qui lui sont consacrés (le nombre de territoires et d'établissement concernés n'ayant pas diminué), et à la concurrence d'autres priorités poursuivies par le ministère¹⁹. Il est d'ailleurs probable que les éléments d'évaluation dont on pourra disposer soient variables localement selon les modalités contextualisées de sa mise en œuvre et de son pilotage politico-administratif. Quoi qu'il en soit, cette orientation socio-pédagogique visant à promouvoir des modalités d'enseignement plus explicites, des pratiques professionnelles et des modes de fonctionnement institutionnels moins inégalitaires et socialement privilégiant, paraît vouloir renouer avec l'inspiration compensatrice-transformatrice qui a caractérisé le premier âge de l'EP, tout en prenant en considération les travaux qui ont montré qu'en EP comme ailleurs, innovation pédagogique ne rime pas nécessairement avec démocratisation du système éducatif et avec réduction des inégalités sociales. Une telle orientation peut être considérée comme allant de pair avec une politique vigoureuse visant à lutter contre les processus structurels qui produisent aussi bien la ségrégation résidentielle que la ségrégation scolaire qui s'y ajoute, orientation qui semble l'angle d'attaque privilégié par les rédacteurs du rapport du CNESECO.

De fait, outre qu'une telle politique « de mixité sociale » ne relève pas, loin de là, des seules politiques éducatives, nombre de travaux incitent à penser que

la visée de démocratisation scolaire et d'amélioration des apprentissages des élèves de l'EP ne saurait s'y réduire, ni en être unilatéralement dépendante. D'une part, tous les contextes de ségrégation n'excluent pas (ou pas également) que soient mises en œuvre des politiques et initiatives scolaires qui contribuent à la réduction des inégalités, ce que notaient déjà les rapports Moisan-Simon ou Armand-Gille, et ce qu'atteste, pour ne prendre qu'un seul exemple, le fait que des établissements tels que les lycées Alfred Nobel de Clichy-sous-Bois, Utrillo de Stains ou Le Corbusier d'Aubervilliers figurent régulièrement parmi les établissements à très forte « valeur ajoutée », c'est-à-dire où les résultats observés sont notablement supérieurs à ceux auxquels on pourrait s'attendre au regard des caractéristiques sociales de leur recrutement, alors même qu'ils recrutent quasi exclusivement dans les collèges REP+ de leur environnement immédiat. D'autre part, l'accent mis préférentiellement sur la lutte contre la ségrégation ne doit pas laisser penser que l'éradication ou la diminution drastique de celle-ci se traduirait nécessairement ou automatiquement par une amélioration de la réussite scolaire des élèves des milieux populaires et précarisés. Ce serait là – et les auteurs du rapport en conviendraient sans doute – prendre le risque de considérer comme « normal » (au double sens du terme) et socialement neutre le fonctionnement ordinaire de notre système éducatif dans les situations de « mixité sociale »²⁰. La focalisation sur les situations de « ségrégation » sociale et scolaire participerait ainsi de ce que Wayne Brekhus nomme « une logique de marquage social » selon laquelle les acteurs sociaux (parmi lesquels les sociologues) perçoivent, rendent visibles, soulignent, voire dénoncent l'une des faces, l'un des pôles d'un contraste ou d'une catégorisation dichotomique, tout en ignorant ou en minorant l'autre face, l'autre pôle, rendu en quelque sorte « invisible », n'étant guère objet d'attention et dès lors implicitement conçu, donné à voir et à penser comme socialement neutre et épistémologiquement non problématique (Brekhus, 2005)²¹.

20 Marcel Crahay (2006), puis Sally Power et Daniel Frandji (2010) développent le même type de réflexion critique à l'égard des recommandations politiques se fondant sur des calculs de « valeur ajoutée » et du risque qu'ils y voient de « naturalisation » des résultats attendus et de leur caractère inégalitaire puisque lié à la moyenne des résultats nationaux observés pour les différentes catégories d'élèves, au détriment possible de la visée d'objectifs communs pour l'ensemble de la population scolaire.

21 Merci à Daniel Frandji pour m'avoir signalé ce texte.

19 La mise en œuvre de cette refondation semble en particulier avoir souffert dès sa deuxième année (2015-2016) de la concurrence de la réforme du collège, qui a contribué à affaiblir notablement les efforts de pilotage et de formation qui lui ont été consacrés, ce que notent tant le rapport du CNESECO que certaines observations de l'IGEN.

Autrement dit, la priorité accordée par les rédacteurs du rapport CNECSO aux politiques de lutte contre la ségrégation ne risque-t-elle pas de conduire à oublier ou à minorer le fait que les modes de fonctionnement de notre système éducatif, les pratiques de ses professionnels et protagonistes ne relèvent pas seulement de contextes locaux spécifiques (aussi contraignants soient-ils dans les quartiers, les écoles et les établissements les plus ségrégués), mais aussi de déterminants liés à des processus structurels, des *habitus* et des rapports sociaux de plus large portée ? Un tel débat et les risques liés à une logique de marquage social concernent d'ailleurs également la politique d'EP, dont Denis Meuret rappelait dès 1994 qu'elle pouvait être conçue à partir d'une approche « sociale » ou d'une approche « libérale » : la première de ces approches pense l'EP comme une politique visant, d'abord dans les lieux où elles sont les plus élevées et les plus criantes, à réduire significativement les inégalités de réussite scolaire entre catégories ou groupes sociaux, et donc à améliorer les acquisitions et les performances scolaires des élèves les plus défavorisés (cet objectif justifiant le ciblage de catégories de populations ou d'établissements, tout en considérant que les transformations qui y sont requises peuvent et doivent être porteuses d'enseignements pour l'ensemble du système éducatif) ; la seconde, dans laquelle on peut voir une logique de marquage social, conçoit cette politique comme visant à obtenir que les élèves scolarisés dans des environnements socio-géographiques et institutionnels défavorables réussissent aussi bien, à caractéristiques équivalentes, que leurs homologues scolarisés dans des conditions plus favorables (Meuret, 1994). La première approche, dont le lecteur aura compris qu'elle a les faveurs de l'auteur de ces lignes, ne sépare pas la nécessité d'une politique spécifique et vigoureuse, ciblée sur les quartiers et les établissements les plus précarisés, dans lesquels c'est l'unité même du service public d'éducation et du projet d'école commune qui est en cause, d'une politique générique de démocratisation du système éducatif français, particulièrement inégalitaire, en et hors EP. La spécificité de la politique d'EP ne semble ainsi pas devoir être de nature ou de principe, mais de moyens, matériels et humains, tant la situation dans les quartiers et districts scolaires les plus en difficulté (en particulier les 364 REP+) nécessite un traitement d'urgence et de grande ampleur (où puissent se conjuguer et se renforcer politiques éducatives et politiques économiques, sociales et urbaines, visant à agir non seule-

ment sur les situations existantes, mais aussi sur les processus structurels qui les produisent et dont elles sont le « concentré »). C'est dire que, alors même qu'une politique ciblée de ce type nous semble de plus en plus nécessaire, les principes fondateurs de l'EP, visant, comme on l'a vu, à « contribuer à corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative » et, dans ce but, à « subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en matière de démocratisation de la formation scolaire », nous semblent pouvoir être étendus au-delà même de l'EP pour fonder une politique générique de lutte contre les inégalités. Une telle politique viserait à conjuguer la mise en œuvre d'un principe d'allocation différentielle appliqué (de manière bien plus affirmée que ce n'est le cas actuellement) à l'ensemble des écoles et établissements – dont la dotation serait proportionnelle à l'ampleur des difficultés sociales et scolaires de leurs élèves, appréciées au regard d'indicateurs transparents et débattus démocratiquement – et l'outillage de la réflexion et de l'expertise des agents scolaires en matière d'analyse des processus de production de l'inégalité scolaire et de mise en œuvre de modalités de travail moins socialement privilégiantes et plus démocratisantes, entre autres parce que plus explicites et plus efficaces pour les élèves les moins familiers de l'univers scolaire²².

Si, comme l'affirme Jean-Paul Delahaye (2015), « l'échec scolaire des plus pauvres n'est pas un accident », mais est inhérent à notre système éducatif conçu pour trier et sélectionner, si « l'échec scolaire des enfants des milieux populaires résulte pour partie de l'organisation (et du fonctionnement) de notre système scolaire », alors politiques spécifiques ciblées et politiques génériques doivent se compléter pour agir tant sur les conditions – socio-économiques, résidentielles et institutionnelles – qui pèsent sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage que sur ce qui leur donne forme et contenu au sein des enceintes scolaires.

Jean-Yves Rochex

Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis,
laboratoire ESCOL-CIRCEFT
jean-yves.rochex@univ-paris8.fr

22 De ce point de vue, les rédacteurs du *Référentiel de l'éducation prioritaire* ne manquent jamais de souligner que les préconisations qu'il contient peuvent être considérées comme ayant valeur générique, bien au-delà des élèves et établissements concernés par l'EP, même si leur mise en œuvre y est plus cruciale qu'ailleurs.

Bibliographie

- ANTONIOU L., VARNAVA-SKOURA G. & SALGADO L. (2011). « Approches préventives pour réduire l'échec scolaire. Interventions précoces et scolarisation préprimaire ». In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions, p.211-241.
- ARMAND A. (2011). « Entretien "Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire?" ». *Revue française de pédagogie*, n°177, p.37-46.
- ARMAND A. & GILLE B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, IGEN et IGAEN. Paris : MENESR.
- BAUTIER É. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, n°137, p.117-161.
- BAUTIER É. (2009). « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage ». *Pratiques*, n°143-144, p.11-26.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BEFFY M. & DAVEZIES L. (2013). « Has the "Ambition Success" educational program achieved its ambition? ». *Annales d'Économie et de Statistique*, n°111-112, p.271-294.
- BENABOU R., KRAMARZ F. & PROT C. (2004). « Zones d'Éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 ». *Économie et Statistique*, n°380, p.3-29.
- BERNSTEIN B. (1975a). *Langage et classes sociales*. Paris : Éd. de Minuit.
- BERNSTEIN B. (1975b). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE; repris dans J. Deauvieux & J.-P. Terrail (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, p. 85-112.
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BIANCO M. (2016). *Pratiques pédagogiques et performance des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, contribution préparatoire au rapport *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : MENESR.
- BISSONNETTE S., RICHARD M. & GAUTHIER C. (2005). « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue française de pédagogie*, n°150, p.87-141.
- BONGRAND P. (2011). « L'introduction controversée de l'"excellence" dans la politique française d'éducation prioritaire ». *Revue française de pédagogie*, n°177, p.11-24.
- BONGRAND P. & ROCHEX J.-Y. (2016). *La politique française d'éducation prioritaire (1981-2005) : les ambivalences d'un consensus*, contribution préparatoire au rapport *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : MENESR.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- BOURDIEU P. (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. VII, p.325-347.
- 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 Analise.
- BOUVEAU P. & ROCHEX J.-Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette-CNPD.
- BREKHUS W. (2005). « Une sociologie de l'"invisibilité" : réorienter notre regard ». *Réseaux*, n°129-130, p.243-272.
- BROCCOLICHI S. (2011). « Lacunes et mésusages dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaire ». In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions, p.317-336.
- CAILLE J.-P. (2001). « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite ». *Éducation et Formations*, n°61, p.111-140.
- CAILLE J.-P. (2014). « Les transformations des trajectoires au collège : des parcours plus homogènes mais encore très liés au passé scolaire et à l'origine sociale ». *Éducation et Formations*, n°85, p.5-30.
- CÈBE S. (2000). *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effet sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, psychologie, université de Provence.
- CHARTIER A.-M. (1995). « Enseigner en ZEP : l'épreuve de la réalité ». In Coll., *ZEP, patience et passions*. Versailles : CRDP.
- COLMANT M. & LE CAM M. (2012). « PIRLS 2011. Étude internationale sur la lecture des élèves au CM 1. Évolution des performances à dix ans ». *Note d'information*, n°12-21, DEPP-MEN.
- CONSEIL NATIONAL D'ÉVALUATION DU SYSTÈME SCOLAIRE (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : MENESR.
- CRAHAY M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit*. Genève : Carnet des sciences de l'éducation.
- DAUSSIN J.-M., KESPAIK S. & ROCHER T. (2011). « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années ». *France, portrait social*. Paris : INSEE, p.137-152.
- DAVEZIES L. & GARROUSTE M. (2014). « More harm than good? Sorting effects in a Compensatory education program ». *Document de travail, CREST*, n°2014-42.
- DELAHAYE J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à la

- ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris : IGEN-MENSR.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 1 : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions.
- FELOUZIS G., FOUQUET-CHAUPRADE B., CHARMILLOT S. & IMPERIAL-AREFAÏNE L. (2016). *Inégalités scolaires et politiques d'éducation*, contribution préparatoire au rapport *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : MENESR.
- FIJALKOW J. (1992). *Rapport à la Caisse des Dépôts et Consignations concernant l'aide à la définition, la conduite et l'évaluation de projets éducatifs*. Toulouse : Université Toulouse-le-Mirail.
- FRANDJI D. & ROCHEX J.-Y. (2011). « De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux besoins "spécifiques" ». *Éducation et Formations*, n° 80, p. 95-108.
- GARROUSTE M. & PROST C. (2016). *Éducation prioritaire*, contribution préparatoire au rapport *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris, MENESR.
- GAUTHIER C., BISSONNETTE S., RICHARD M. & CASTONGUAY M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal : Éditions ERPI.
- GLASMAN D. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*. Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- GOIGOUX R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Note pour l'Habilitation à diriger des recherches, sciences de l'éducation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- GOUSSÉ M. & LE DONNÉ N. (2016). *Why have Inequalities in 15-years-old Cognitive Skills Increased so much in France ?*, contribution préparatoire au rapport *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris : MENESR.
- HENRI-PANABIÈRE G., RENARD F. & THIN D. (2013). « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers-relais ». *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 71-82.
- HEURDIER L. (2008). *Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris 5.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éd. Universitaires.
- KESPAIK S. & SALLES F. (2013). « Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003 ». *Note d'information*, n° 13-31, DEPP-MEN.
- KHERROUBI & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2002a). « Table-ronde : logiques de recherche et logiques d'action ». *Revue française de pédagogie*, n° 140 « Les ZEP, vingt ans de politiques et de recherches », p. 9-20.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2002b). « La recherche en éducation et les ZEP en France. Vol. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche ». *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 103-131.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. Vol. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- MENESR (2016). *Repères et références statistiques (RERS)*. Paris : MENESR, DEPP.
- MERLE P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».
- 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.
- MOISAN C. & SIMON J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en Zone d'éducation prioritaire*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, IGEN et IGAEN. Paris : INRP.
- MURAT F. (1998). « Les différentes façons d'évaluer le niveau des élèves en fin de collège ». *Éducation et Formations*, n° 53, p. 35-49.
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- PERRENOUD P. (1985 [1995]). « Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexion sur les contradictions de l'école active ». *Actes du colloque Classes populaires et pédagogie*, université de Rouen; repris dans *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.
- POWER S. & FRANDJI D. (2010). « Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism of inequality ». *Journal of Education Policy*, n° 25(3), p. 385-396.
- ROCHER T. & LE DONNÉ N. (2012). « Les difficultés de lecture en début de 6^e. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007) ». *Éducation et Formations*, n° 82, p. 31-37.
- ROCHEX J.-Y. (1988). « Les zones d'éducation prioritaire depuis 1981 ». *Société française*, n° 29, p. 21-32.
- ROCHEX J.-Y. (2010). « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? ». In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin.
- ROCHEX J.-Y. (2016). « Traquer les implicites pour combattre les inégalités : bonnes pratiques ou vigilance partagée ? ». *Dialogue (revue du GFEN)*, n° 162, p. 37-43.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROCHEX J.-Y. & FRANCIÀ G. (2011). « Les adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents dans les politiques d'éducation prioritaire ». In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2 : Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions, p. 317-336.

SECRETARIAT GÉNÉRAL POUR LA MODERNISATION DE L'ACTION PUBLIQUE (2013). *Évaluation de la politique de l'éducation prioritaire. Rapport de diagnostic*. Paris : MENESR.

SECRETARIAT GÉNÉRAL POUR LA MODERNISATION DE L'ACTION PUBLIQUE (2014) *Refondation de la politique de l'éducation prioritaire. Rapport final de l'évaluation*. Paris : MENESR.

THÉLOT C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école. Paris : MEN.

van ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.