

ZEP : la discrimination positive en question ?

17 octobre 2005



Alors que le principe d'une discrimination positive à l'école a fait son chemin depuis le début des années 80, une [étude récente de l'INSEE](#) vient semer le doute sur la portée des modalités concrètes qu'il peut revêtir en milieu scolaire. Cette étude s'attache à évaluer la politique des Zones d'éducation prioritaire, poursuivie dans notre pays entre 1982 et 1992 ; évaluation légitime, mais qui rencontre les difficultés classiques de toute évaluation de politiques que sont 1) les contours, souvent flous, de la politique à évaluer, 2) les critères, toujours imparfaits et pas forcément consensuels de la réussite de ladite politique.

Les limites de l'évaluation

Une première question est en effet de cerner ce que recouvre la notion même de ZEP. La réponse est : de manière jointe, un public défavorisé et un ensemble de conditions pédagogiques spécifiques, aucune de ces caractéristiques ne créant néanmoins de césure tranchée entre les établissements ZEP et les autres ; et ce

d'autant plus que les premiers ont eu tendance à perdre progressivement de leur spécificité au fur et à mesure que les ZEP se développaient (jusqu'à englober par exemple aujourd'hui 15% des élèves des collèges publics). Pas de césure tranchée donc, mais néanmoins des classes moins chargées, des dotations en heures permettant de dédoubler les classes ou de mettre en place des activités de soutien, des indemnités versées aux enseignants. On est plus incertain sur l'essentiel, à savoir le projet pédagogique censé animer la ZEP. Il s'avère aussi que créer une ZEP enclenche une dynamique en « étiquetant » un établissement comme « en difficulté » : les enseignants expérimentés, malgré l'incitation financière, ont tendance à laisser la tâche aux plus jeunes (qui n'ont pas le choix), tandis que les parents les moins défavorisés ont tendance à fuir, ce qui renforce la « ghettoïsation » de ces établissements. La notion de ZEP recouvre donc tout cet ensemble. Ce qui, quelle que soit la sophistication des analyses, rendra ambiguës les conclusions.

Concernant les critères de « réussite » de la ZEP, les indicateurs de réussite scolaire des élèves sont volontiers privilégiés (quoique l'on puisse défendre l'idée - mais les indicateurs manquent à cet égard -, que la mobilisation pédagogique vise aussi une amélioration de la qualité de la vie scolaire, du bien-être des élèves, de leur socialisation, etc.). Si l'on s'en tient néanmoins aux critères scolaires, l'affaire reste délicate, car les indicateurs aisément disponibles que sont les taux de passage ou d'orientation sont gérés par les établissements eux-mêmes (avec - de nombreuses recherches en attestent -, de fortes différences d'un site à l'autre) ; comment alors savoir si les établissements de ZEP font effectivement davantage progresser leurs élèves ou s'ils se contentent d'être moins sélectifs (en les faisant passer davantage) ? Il est plus correct de se référer à des critères « externes » tels que l'obtention d'un diplôme, mais cela exigerait alors un suivi plus long des élèves. L'étude présentée a le mérite de prendre en compte ces deux types de critères. Un autre de ses mérites est d'intégrer dans l'analyse les évolutions constatées, dans les établissements, avant même le classement en ZEP, ce qui permet de mieux spécifier les changements induits par le nouveau statut.

Quelles sont les conclusions de l'évaluation ainsi conduite ? Elles confirment globalement toutes les études antérieures, notamment pour ce qu'on peut juger essentiel, à savoir les scolarités des élèves : celles-ci n'apparaissent pas améliorées par la fréquentation d'un établissement classé ZEP, qu'il s'agisse de l'obtention du bac ou des chances d'entrer en seconde pour les collégiens.

Pour plusieurs raisons, ce constat n'est pas véritablement étonnant. Tout d'abord, parce que, les auteurs le soulignent, la discrimination positive ne joue qu'à la marge. En effet, on constate notamment que les ressources supplémentaires sont réparties sur une population trop peu ciblée. Problème (et cette tension existe pour tous les dispositifs « discriminants ») : plus on cible, plus on concentre les moyens, certes ; mais plus on stigmatise aussi les personnes ciblées, avec à la clef les effets pervers d'étiquetage (fuite des enseignants et des parents les mieux dotés). Une autre explication à l'absence d'effets significatifs des ZEP est que l'on mobilise des moyens dont la recherche en éducation démontre l'inefficacité. Sur ce point, les auteurs se contentent d'évoquer les débats autour de la taille des classes. Si l'on sait pertinemment que, globalement, ce facteur affecte peu les acquisitions des élèves, il n'est pas exclu qu'il en aille autrement aux premiers niveaux de la scolarité et avec des enfants de milieux très défavorisés (comme le suggère Thomas Piketty [1] ; dans ce cas, il faudrait là encore cibler davantage cette politique de réduction.

Il faut aussi invoquer d'autres facteurs, que l'étude ne prend pas en compte. On sait ainsi que, parmi les facteurs de l'efficacité pédagogique des enseignants, le plus systématique est l'ancienneté : en moyenne, les enseignants expérimentés sont plus à même de faire progresser leurs élèves. Dès lors que ces enseignants fuient les ZEP, il y a là un phénomène dommageable pour leurs élèves... Comment convaincre ces enseignants de s'y investir ? Apparemment, l'incitation financière ne suffit pas. On sait par ailleurs que la rotation des personnels est très forte en ZEP, ce qui obère toute mobilisation pédagogique et constitue un autre handicap. On sait enfin que l'absence de mixité sociale (en l'occurrence, dans les ZEP, une forte tonalité populaire) constitue en soi un handicap pour les élèves : face à un public en moyenne plus faible, les enseignants, par un souci légitime « d'adaptation » à leur public, ont tendance à être moins exigeants, tandis que les élèves développent des normes de groupe et plus généralement un climat moins favorable au travail scolaire.

C'est le rôle du chercheur que de démêler les différents facteurs qui produisent un phénomène qui, lui-même, doit faire l'objet d'une évaluation d'ensemble. Dans le cas contraire, et ici en particulier, on peut difficilement soutenir que la notion de ZEP est définitivement disqualifiée, *a fortiori* toute mesure de discrimination positive.

Les clés de la réussite en ZEP

Concernant la notion de ZEP, qui combine action sur une zone, incitations des enseignants et moyens financiers pour des mesures pédagogiques peu spécifiées, quelques remarques s'imposent au vu des différentes études et aussi des expériences étrangères.

La première et sans doute la plus importante souligne que l'enseignement est une « industrie de main d'œuvre » et que, par conséquent, son efficacité dépend fortement de l'investissement des personnels. L'expérience des ZEP montre clairement que la seule mobilisation de moyens financiers (voie qui est, certes, la plus immédiate pour l'Etat et la plus consensuelle) ne suffit pas. Une réelle mobilisation des personnels serait bien plus efficace, comme le montre d'ailleurs l'exemple des ZEP qui réussissent (car il en existe, derrière l'absence d'effet global). Mais comment faire avec des enseignants qui ne sont pas forcément des militants ? Une voie, qu'ont suivie certains pays comme la Grande-Bretagne, consiste à encadrer plus strictement l'action pédagogique des maîtres, sur la base de ce que la recherche en éducation désigne comme les « bonnes pratiques ». C'est évidemment une voie qui va à l'encontre de l'autonomie des équipes pédagogiques et suppose par ailleurs que la recherche ait accumulé suffisamment de résultats fiables. Elle n'irait donc pas sans difficulté dans le contexte français. En même temps, il est clair qu'on voit mal comment des initiatives diverses, non évaluées, dépendantes des mobilisations locales et ignorant tout des quelques acquis de la recherche pourraient produire des effets positifs systématiques. Il faut donc sans doute développer dans notre pays un mixte de directives plus précises et d'initiatives laissées aux équipes sous la condition stricte d'un suivi et d'une évaluation ex post des actions entreprises. Il reste que, pour ce qui est des enseignants, la culture de ce qui serait une approche plus expérimentale de leurs pratiques, indispensable, ne remplacera jamais une forte mobilisation contre la fatalité de l'échec scolaire, qui manque singulièrement dans notre pays.

Une seconde famille de remarques concerne le niveau des actions. Il est de bon ton aujourd'hui de contester les actions ciblées sur des zones et de promouvoir des mesures ciblées sur des individus. Il est vrai que mieux cibler les « bénéficiaires » est une nécessité. Mais dès lors qu'*in fine* c'est bien une certaine égalité des chances qu'il s'agit de promouvoir, on ne peut abandonner l'objectif consistant à offrir à tous les élèves un « service éducatif » d'égale qualité. Ce qui n'est pas le cas. Si les enseignants et les parents les mieux informés fuient les ZEP, c'est qu'ils ont de « bonnes raisons » pour le faire, tant les conditions de l'enseignement y sont effectivement moins bonnes, ne serait-ce que parce que l'environnement social et économique y est plus dégradé qu'ailleurs. Or un public plus mélangé, des enseignants plus expérimentés, sont, on l'a vu, des facteurs de réussite pour tous les élèves. Rendre les contextes scolaires plus également attractifs reste donc une condition élémentaire à poursuivre et elle passe par une discrimination positive ancrée sur des zones.

Il reste que le contexte ne fait pas tout. Les recherches centrées sur la genèse des inégalités sociales de carrières scolaires montrent clairement que si le contexte (le maître, l'établissement...) dans lequel prend place la scolarité affecte la réussite, son poids reste très inférieur à celui des caractéristiques personnelles des élèves, en premier lieu leur origine sociale. Dès la maternelle, les jeunes enfants abordent l'école avec des « prérequis » très inégaux ; or les acquis scolaires présentent un caractère fortement cumulatifs et ces inégalités initiales ne sont jamais rattrapées. C'est une priorité pour l'école que d'engager des actions précoces et ciblées, ce qui là encore exige de la discrimination positive. Même si aujourd'hui on préfère souvent mettre en avant l'égalité des chances (ou des possibles), ce qui se passe à l'école montre clairement qu'y réaliser cet idéal est une gageure, dès lors qu'elle accueille des élèves de fait inégaux, parce qu'ils ont grandi dans des contextes inégalement stimulants. Si, pour l'école, cela implique une mobilisation pour contrecarrer ces inégalités précoces, au niveau de la société, cela invite à ne pas oublier que l'égalité des conditions (ici entre les adultes qui forment les enfants) est aussi importante que l'égalité des chances [2]

Photo / © drivepix - Fotolia.com

[1] Voir son étude : « [L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997](#) »

[2] Ndlr : voir, sur ce point, Marie Duru-Bellat : « [Les causes sociales des inégalités à l'école](#) ».

VS

• Emplacement :

[Accueil](#) > [Propositions](#) >

• Adresse de cet article : <https://www.inegalites.fr/ZEP-la-discrimination-positive-en-question>