

ZEP ET POLITIQUES EDUCATIVES

Introduction du colloque organisé par l'UNSA à Paris le 22 mars 2006

Philippe MEIRIEU

(transcription de l'intervention orale)

Bonjour et merci de m'accueillir. Je suis inquiet de prendre la parole avant les résultats de l'enquête, ce qui est un exercice un peu périlleux, parce que si par hasard les résultats de l'enquête démentaient ce que je pressens ou souhaitais vous dire, j'en serais bien contrit.

Inquiet aussi un peu parce que si, pour ma part, j'ai beaucoup travaillé et continue beaucoup à travailler en ZEP, je n'ai jamais, en tant que chercheur, travaillé sur les ZEP. Et il y a dans la salle des collègues chercheurs, universitaires qui travaillent sur les ZEP, qui regardent les ZEP à la loupe depuis de nombreuses années et qui ont des résultats de travaux beaucoup plus précis que ce que je pourrais dire moi-même. Ceux et celles qui connaissent un peu mon travail savent qu'il porte pour l'essentiel sur la question des apprentissages qui, bien évidemment, rencontre la question des inégalités, mais qui ne la prend pas nécessairement toujours de front dans sa dimension territoriale.

Veuillez donc bien accepter l'idée que ce n'est qu'une introduction... je vais tenter de tracer quelques perspectives.

Le thème qui m'a été proposé pour cette intervention est « ZEP et politiques éducatives » au pluriel. Je vais me permettre, si vous voulez bien, de modifier légèrement le titre et de vous parler de « ZEP et politique éducative » au singulier. Au singulier pour commencer en disant qu'avant même de parler des zones d'éducation prioritaire, il faut se poser la question aujourd'hui de l'éducation dans notre pays. Ma conviction, quitte à vous apparaître un peu provocateur, c'est que la question des ZEP est aujourd'hui devenue une question seconde. Pas secondaire, seconde. Logiquement seconde. La question première n'est pas la question des ZEP, c'est la question de l'éducation et plus encore de la priorité à l'éducation.

Peut-on se demander s'il doit y avoir des zones d'éducation prioritaire dès lors que nous vivons dans un pays qui semble avoir renoncé à faire de l'éducation sa priorité ? Il me semble qu'il y a là une vraie question. Ou bien les zones d'éducation prioritaire, comme c'était la perspective d'Alain Savary, sont des lieux d'excellence de la politique éducative, mais d'une politique éducative globale, cohérente, ou bien elles sont des soupapes de sûreté, des lieux de bonne conscience, voire des occasions de distiller quelques moyens pour des raisons électorales dans les territoires perdus de la République.

Je crois qu'aujourd'hui, il faut réinstaller la question des ZEP dans la question globale de la priorité à l'éducation.

Quatre séries de remarques si vous le voulez bien :

- Une première série de remarques sur le caractère très précaire aujourd'hui de cette priorité à l'éducation : l'éducation prioritaire et la priorité à l'éducation compromises.

- Une deuxième série de remarques sur le fait que la priorité à l'éducation s'impose à mes yeux plus que jamais dans le paysage politique français.
- Une troisième série de remarques sur ce que pourrait être une véritable priorité à l'éducation.
- Et une quatrième série de remarques, ce que pourraient être les ZEP dans cette politique priorité à l'éducation.

Première série de remarques :

La priorité à l'éducation me semble compromise aujourd'hui. Compromise, cela a été évoqué par Patrick Gonthier, quand, à la crise des banlieues, on répond par l'apprentissage à 14 ans. Plus encore que l'apprentissage à 14 ans, c'est la conjonction des deux qui est préoccupante. La conjonction qui signifie qu'au fond, à la violence, à l'insatisfaction, à la crise de conscience et d'identité, que traverse, que rencontre un grand nombre de jeunes de notre pays, on répond par moins d'école, moins de culture, moins d'accès au symbolique.

J'ai prononcé pour cela le mot de renoncement, je ne le retire pas. Je crois que, justement, l'ambition de l'école de la République a toujours été de parier sur le fait que la culture peut contribuer à métaboliser la violence. Ce pari qui est un pari à bien des égards insensé, nous savons qu'il n'est pas toujours historiquement réalisé, que des peuples très cultivés ont pu basculer dans la barbarie, mais ce pari est un pari fondateur de notre école Républicaine. C'est un pari qui consiste à croire, à vouloir faire accéder le plus grand nombre à cette dimension symbolique de l'humain, qui permet de manipuler ces forces archaïques par la culture, pour ne pas être manipulé par elles. La culture c'est cela. C'est ce qui donne figure aux forces archaïques qui sont en nous, à la violence qui est en nous, qui permet d'appriivoiser ces forces archaïques de les tenir à distance, d'entendre ce qui nous habite pour ne pas laisser ces forces archaïques prendre le dessus et pour ne pas laisser ces forces archaïques s'exprimer dans la violence brute, dans l'irrespect des autres, dans la destruction.

Qu'on réponde à la violence par moins d'école, moins de culture, moins de symbolique, me paraît, au regard de l'enjeu de civilisation que nous avons à affronter aujourd'hui, en dire long sur le renoncement à la priorité à l'éducation.

Cette priorité est aussi compromise par les discours qui nous sont tenus aujourd'hui sur le socle commun. Non qu'il ne faille pas garantir à tous les élèves les fondamentaux de la citoyenneté, mais parce que ce qui apparaît aujourd'hui comme le socle commun est une manière assez étrange et au demeurant fort habile de renoncer à ces fondamentaux de la citoyenneté puisque cela consiste à trier dans les programmes de l'école obligatoire ce qui serait nécessaire pour tous et ce qui serait le supplément d'âme pour quelques uns. Quand on aurait dû, au contraire, se demander comment revisiter les fondamentaux de la scolarité obligatoire, pour que tous puissent y accéder et aient les moyens d'y accéder. Au lieu de faire cela, on met un astérisque devant certains chapitres en disant : « Voilà, ça c'est pour tout le monde. » Et puis d'autres ne seront que pour quelques-uns. Ou comment afficher le socle commun pour instituer une école obligatoire à deux vitesses. Je dis « instituer » au sens fort d'instituer. L'école à deux, trois, quatre, cinq vitesses existe déjà. Mais dans les textes, elle n'existe pas officiellement. Dans les textes, les programmes indiquent les fondamentaux de la scolarité obligatoire pour tous les élèves de 16 ans. La notion de socle revient à isoler dans les programmes une partie de ceux-ci que l'on réserve aux élèves en situation difficile, c'est-à-dire à renoncer à l'idée-même qui présidait à la construction de la scolarité obligatoire.

Priorité à l'éducation compromise aussi quand, dans ce socle commun, on écarte une série de disciplines qui, justement, sont les disciplines susceptibles de permettre à des élèves en difficulté scolaire de se réconcilier avec les savoirs et avec l'école. Ce n'est un mystère pour personne et je crois que là, les travaux convergent tous. Il est clair que l'acharnement pédagogique sur les bases ne produit dans l'immense majorité des cas que des élèves en augmentation de rejet scolaire. J'avais distingué dans un travail universitaire, assez ancien, élève en difficulté et élève en échec, à partir d'une étude

assez traditionnelle, en montrant que l'élève en difficulté était celui qui avait effectivement besoin d'un peu plus de temps, d'exercices supplémentaires, d'un soutien particulier, alors que l'élève en échec était celui pour lequel plus de temps et plus de la même chose ne pouvaient qu'accroître le rejet. J'avais pris des exemples très simples qui permettent à un enseignant lambda de distinguer l'élève en difficulté de l'élève en échec. L'élève en difficulté, quand on lui donne une composition, un devoir, un contrôle, a toujours besoin d'un quart d'heure ou d'une demi-heure de plus pour finir. L'élève en échec rend sa copie dans les dix minutes qui suivent le début de l'épreuve. Nous sommes là devant deux types de réaction par rapport à l'école qu'il faut bien comprendre, évidemment, avec une gradation très importante entre l'une et l'autre. Ce ne sont pas des catégories hétérogènes et complètement imperméables, mais ce sont deux types de réaction qui nécessitent deux types de remédiation. Par rapport à certains élèves en difficulté, on va dire « moyens moins » - comme on disait au moment où on avait, après 68, remplacé la note sur 20 par A, B, C, D, E - ont sans doute besoin qu'on leur apporte un peu de temps, quelques exercices supplémentaires, ce que traditionnellement on appelle dans la pédagogie depuis le plan Dalton, l'école Washburne de Winnetka, la pédagogie du renforcement.

On peut discuter sur les modalités de ce renforcement. Ce n'est pas sûr que le PPRE soit la meilleure modalité ; de toutes façons, il est aux oubliettes pour le moment, donc ce n'est pas la peine d'en discuter, sauf à le ressusciter artificiellement.

Mais la question est moins aujourd'hui celle de ces élèves en difficulté, quoiqu'il faille, bien sûr, travailler avec eux, que celle des élèves en situation de rupture, en situation d'échec et qui ont une relation aux savoirs scolaires qui n'est pas construite. C'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas se perfectionner dans quelque chose puisque leur relation à cette chose est cassée. Par rapport à ces élèves-là, justement, ma conviction - je crois que beaucoup de chercheurs la partagent - est que l'on doit introduire des médiations artistiques, sportives, culturelles, toutes choses qui précisément sont plus ou moins écartées du socle commun. Toutes choses qui sont écartées de ce socle et qui auraient pourtant, me semble-t-il, la possibilité de donner du sens à cet apprentissage scolaire pour un certain nombre d'élèves qui n'en trouvent plus.

Les travaux, déjà anciens mais fort importants, de Bernard Charlot sur les banlieues, « Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs », montrent bien que les élèves en échec sont ceux pour lesquels le savoir scolaire n'a pas immédiatement de signification, à l'exception d'une signification strictement utilitariste. Alors que les élèves qui s'en sortent sont ceux qui perçoivent la signification symbolique des ces savoirs et qui entrevoient le plaisir, le bonheur-même, les satisfactions intellectuelles qu'ils peuvent y trouver.

Le renoncement à cela me paraît un renoncement à l'éducation. Ce renoncement est aussi présent dans une politique éducative qui a sacrifié les TPE en terminale, les PPCP également - on en parle moins - et qui est en train de sacrifier les IDD puisque, selon toute vraisemblance, vous le savez comme moi, les 1 000 postes qui vont être dégagés pour les zones d'éducation prioritaire seront pris sur les fameuses demi-heures supplémentaires qui étaient accordées aux collèges pour la mise en place des IDD. Je pense qu'un certain nombre de rectorats et d'inspections d'académie vont réussir probablement à ne pas dépouiller les collèges de la totalité des heures qui servaient à la mise en place des IDD, mais je pense qu'à moyens constants il sera impossible de maintenir les IDD à la hauteur de ce qu'ils ont été et même de ce qu'ils sont aujourd'hui, déjà très largement écornés.

Or, les TPE, les PPCP et les IDD ne sont pas un gadget pédagogique inventé par des soixante-huitards attardés. C'est ce qui relève de la plus grande tradition éducative, c'est la pédagogie du chef-d'œuvre inventé au moyen âge par les compagnons du Tour de France, bien avant Mai 68. C'est une pédagogie qui consiste à ne pas payer un mauvais devoir d'une mauvaise note, « t'as bâclé ton travail, t'as 6 » tout le monde est content, le contrat est rempli, mais à proposer à l'élève d'investir son énergie sur un objectif, sur un produit, sur une production dans laquelle il va mettre tout son temps,

tout son travail, et sur laquelle on va pouvoir exiger vraiment la qualité. Et cela, c'est important : exiger la qualité.

On nous « bassine », excusez-moi l'expression, avec le manque d'exigence, la baisse du niveau. Je fais partie de ceux qui pensent que la pédagogie du chef-d'œuvre, celle que nous souhaitons promouvoir à travers les TPE et les IDD, est la meilleure manière de lutter contre la médiocrité. Donner la possibilité à un élève dans son cursus scolaire de s'impliquer dans une production de qualité, exigeante, d'aller jusqu'au bout, d'y travailler à la fois l'orthographe, l'expression orale, l'histoire, la dimension étrangère, etc. de faire quelque chose dont il puisse être fier au bout du compte, fier de quelque chose. C'est, me semble-t-il, la meilleure manière de réinstaller l'exigence intellectuelle au cœur de l'école.

L'exigence intellectuelle, ce n'est pas la pédagogie bancaire que dénonçait Paolo Freire, « Je te donne du travail, tu me le rends. Evidemment, je ne te mets pas 20, parce que ça voudrait dire que tu es devenu aussi bon que moi ; donc je prends un petit intérêt : même si tu es très bon tu n'auras que 18, mais ça ne te sert que pour passer l'examen ». Le contraire de cette pédagogie bancaire, c'est bien la pédagogie du chef-d'œuvre, c'est bien celle que nous avons tenté de mettre en place à travers les TPE, à travers les IDD. Mais aussi à travers un certain nombre de classes à projet artistique et culturel, mais aussi à travers un grand nombre de projets d'établissement qui se sont développés en particulier dans les zones d'éducation prioritaire et qui ont permis aux élèves, à cette occasion là, de retrouver une fierté d'eux-mêmes qui est probablement, pour beaucoup d'entre eux, ce qui conditionne toute forme de réussite scolaire et éducative future. Cet abandon me paraît très grave. C'est l'abandon de l'exigence intellectuelle au sens propre.

Notre politique éducative est compromise aussi quand on se répand en déclarations médiatiques sur le nécessaire retour à la méthode syllabique, non que celle-ci soit chargée de tous les péchés du monde, mais parce que tout simplement les propos sur ces questions de l'apprentissage de la lecture réduisent la lecture au décodage, au détriment, nous le savons bien, de la compréhension, alors que la lecture est un équilibre subtil entre l'un et l'autre, où l'interaction entre l'un et l'autre est constitutive de l'apprentissage.

Les choses sont encore plus graves à mon sens quand, pour justifier ces propos populistes, on invoque les neurosciences, dans une sorte de référence étrange au matérialisme de La Mettrie, au 16^{ème} siècle, de l'homme machine au 18^{ème} siècle, à l'idée que le fonctionnement du cerveau totalise en quelque sorte l'activité intellectuelle de l'homme et permet de comprendre et de savoir comment il apprend et ce qu'il va devenir. Ce réductionnisme-là me paraît insupportable, et au-delà du matérialisme brutal dont il fait preuve, il me paraît compromettre beaucoup de choses et en particulier ce que l'éducation et la pédagogie ne cessent d'affirmer et de travailler dans la difficulté depuis longtemps, à savoir qu'éduquer c'est accompagner l'émergence d'un sujet et non pas simplement faire fonctionner une machine.

Il me semble que la politique éducative est compromise aussi quand on cherche à identifier, dès 3 ans, les enfants délinquants, quand on stigmatise les comportements déviants, sans aucun discernement sociologique. Qui est le plus déviant du lascar qui dit « nique ta mère » ou de l'étudiant de prépa qui va bizuter ses collègues avec la bénédiction des autorités religieuses ?

Il me semble qu'on abandonne l'ambition éducative quand on transforme les victimes en coupables et en particulier les parents qu'on stigmatise en disant qu'ils sont démissionnaires quand il conviendrait de les aider. Il me semble également qu'on renonce à notre ambition éducative quand, de manière massive, et tout aussi brutale, nos étudiants qui préparent les concours apprennent au mois de janvier que dans certains domaines – par hasard les conseillers principaux d'éducation, les documentalistes, l'éducation physique et sportive, mais aussi les mathématiques – les postes sont divisés par deux.

Il me semble par ailleurs que notre ambition éducative est bien réduite quand, d'une manière globale, chacun semble se rallier aux vues du ministre de l'Intérieur qui

affirme que la seule véritable prévention est la certitude de la répression. Certes, la certitude de la répression peut être préventive, elle peut être politiquement efficace. Mais nous savons bien que la peur de la répression peut aussi entraîner des comportements de dissimulation, peut aussi entraîner des comportements d'externalisation de la violence, à l'extérieur de la classe ou de l'établissement. Elle peut aussi encourager les stratégies de violences indirectes contre soi-même, par exemple le refuge dans le mutisme, le refuge dans certains comportements qui se développent, et je sais que la MGEN y est attentive. L'anorexie, par exemple, ne cesse de croître chez les jeunes filles. On sait très bien qu'un élève peut renoncer à l'agressivité en classe par peur de la sanction et retourner sa violence contre ses camarades ou l'exprimer dans le cercle familial. A cet égard, la peur de la sanction ne peut pas être la seule prévention, sauf à réduire l'éducation à la suppression des symptômes visibles et à abandonner toute ambition éducative pour les jeunes.

Enfin, l'ambition éducative est compromise et c'est le contexte qui là, me semble-t-il, est parlant, quand l'immense majorité de la jeunesse a le sentiment qu'elle n'a pas de place ou qu'on ne veut pas lui faire de place, et que, si elle est bien consciente qu'il faut lutter contre le chômage, elle a le sentiment que le prix à payer, ce sont toujours les plus fragiles qui le paient. Ce sont toujours les plus fragiles qui finalement vont payer alors que les autres tireront leur épingle du jeu.

Dans ces circonstances-là - deuxième série de remarques plus positives - une politique éducative hardie me paraît s'imposer. Je ne suis pas de ceux qui, contrairement à quelques collègues avec qui j'ai des débats, pensent que tout va bien dans le meilleur des mondes, qu'il n'y a pas de violence dans l'école, que le niveau ne cesse de monter. Je pense qu'il y a de vraies difficultés aujourd'hui dans l'institution scolaire et que ce n'est pas la peine de les cacher. Les cacher d'ailleurs revient à faire la part belle à ceux qui les dénoncent, qui se trouvent paradoxalement en position de bons samaritains, puisqu'ils pointent précisément les problèmes que d'autres, nous par exemple, nous nous obstinerions à cacher.

Il y a de vraies difficultés dans le système scolaire, dans le système éducatif. Pour une raison simple : nous subissons ce que les économistes appellent un « effet ciseaux ». Cet « effet ciseaux » tient au fait que jamais les difficultés n'ont été aussi grandes et que jamais les institutions éducatives n'ont été aussi faibles. Alors jamais les difficultés n'ont été aussi grandes. J'ai fait partie de ceux - j'étais alors formateur à la MAFPEN de l'académie de Lyon - qui ont mis en place la rénovation des collèges, dès 1981, qui ont travaillé dans les premières ZEP. Nous allions dans les banlieues, je n'ai aucun souvenir à l'époque d'avoir entendu parler de la montée des intégrismes religieux, ils étaient pratiquement absents ou à peine esquissés. Autant que je m'en souviens, le chômage des parents n'était pas aussi grave qu'il ne l'est aujourd'hui. Les cités étaient relativement moins dégradées. Les services publics, les commerces y étaient plus présents. Autant que je me souviens, les grandes institutions de socialisation et en particulier les grandes institutions que constituaient les partis politiques, les associations, la famille tenaient quand même encore, malgré tout, le coup. Tout cela n'était pas parfait mais il existait encore des ressources, un tissu très fort qui, me semble-t-il, s'est effrité de manière significative en 25 ans.

Je ne reprendrai pas les points un par un, la dégradation physique, urbanistique de nos cités, la fuite des services publics, des commerces, de tout lieu de convivialité, à quelques exceptions près, grâce à des municipalités qui ont tenu le coup. La démission de l'Etat dans sa volonté d'implanter de vrais services publics dans ces lieux-là, je l'ai vécue moi-même à Lyon, cherchant à implanter une antenne de l'IUFM dans la banlieue lyonnaise et devant faire face à l'opposition radicale de l'Etat alors que les financements étaient acquis.

Je ne reviendrai pas non plus sur les difficultés des familles, la montée du chômage. Je ne reviendrai pas sur l'effritement des grandes institutions de socialisation qu'étaient les mouvements d'éducation populaire d'obédience politique ou religieuse qui tenaient et qui tiennent toujours un rôle malgré tout. Alors caricaturons : c'étaient les

« cathos » et les « cocos » et puis toute une série de gens entre eux, mais qui globalement avaient des pratiques qui permettaient, pas à tous mais quand même à une partie des jeunes, d'apprendre à vivre ensemble.

Nous savons bien dans quelle déshérence sont aujourd'hui les mouvements d'éducation populaire, non pas du tout de leur fait, mais par la succession de mauvais coups politiques qui leur ont été portés. Et nous savons bien qu'au moment où les difficultés éducatives sont les plus grandes, c'est le moment où l'encadrement éducatif est le plus fragile. Il ne faut donc pas s'étonner qu'il y ait problème. Notre société s'est dégradée et tout ce qui contribuait à encadrer les jeunes et à les former, à les accompagner, n'a pas tenu le coup. De ce fait, que ce soit en ZEP ou ailleurs, la tension monte. Je vais régulièrement, chaque semaine et encore jusqu'à la fin de cette semaine – je quitte mes fonctions demain – dans certaines classes où travaillent des stagiaires de l'IUFM de l'académie de Lyon. En 5 ans, et mon témoignage vaut ce qu'il vaut, mais je crois qu'il est très largement corroboré par de très nombreux analystes, la tension a monté. La tension qui ne permet pas l'attention. Même dans les collèges qui ne sont pas identifiés comme difficiles, une multitude de petits incidents qui, comme disent les enseignants, pourrissent la vie. Qui ne sont pas traités parce qu'on n'a pas le temps, parce que le personnel n'est pas là, parce que les gens sont submergés, parce que les chefs d'établissements sont accablés de feuillets administratifs sur les remplacements qui leur prennent un temps particulièrement précieux. La tension monte pour des raisons aussi objectives. Un élève a perdu en 30 ans plus d'une heure de sommeil par jour. Il est fatigué. On se lève toujours comme au temps de l'agriculture, mais on se couche trois heures après.

L'élève est fatigué aussi parce qu'il vit dans un monde d'images. Un monde où les images en permanence stimulent un type d'attention qui va générer chez lui une difficulté à fixer cette attention sur un objet. La tension monte parce que nos collègues enseignants, je le dis en toute simplicité devant vous, peut-être que vous me démentirez, sont simultanément des gens qui y croient encore, mais qui sont fatigués. Qui sont fatigués des politiques successives qui sont menées à leur égard, des aléas de ces politiques, du sentiment qu'ils sont un peu méprisés. Et qui sont fatigués parce que, justement, ils voudraient faire mieux leur travail et qu'ils n'y parviennent pas. Ils voudraient lutter plus efficacement contre l'injustice sociale et ils n'y parviennent pas. Fatigués, parfois même en situation, me disent-ils, de survie, mais pour autant en cherchant à ne jamais se décourager au regard de leurs élèves. Des gens fatigués mais qui néanmoins, pour beaucoup, continuent à impulser des initiatives envers et contre tout.

Alors, dans cette situation-là - troisième série de remarques - il me semble nécessaire de réaffirmer la priorité à l'éducation pour pouvoir mener une politique d'éducation prioritaire. Une priorité à l'éducation, c'est l'affirmation d'une ambition forte, d'une école fondamentale pour tous, de 3 à 16 ans. C'est l'affirmation de la valeur de la mixité sociale. C'est le fait de revisiter sérieusement les fondamentaux pour qu'ils soient accessibles à tous sans pour autant abaisser le niveau. C'est diversifier les parcours dans des établissements unifiés, c'est-à-dire diversifier sans exclure, c'est tout cela. Tout cela qui doit, me semble-t-il, se concrétiser... et j'en arrive à la question des ZEP - quatrième série de remarques - dans les zones d'éducation prioritaire d'une manière particulière.

Dès lors que nous aurions une politique éducative globale affichée, alors à ce moment-là, il deviendrait et il deviendra tout à fait essentiel de mener cette politique en tenant compte des problèmes territoriaux. Mais une chose est de mener une politique éducative globale en tenant compte des problèmes territoriaux. Autre chose est de faire une politique éducative compensatoire sur des territoires identifiés comme abandonnés. Ce sont là deux démarches qui ne me paraissent pas du tout identiques. La démarche que je suggère est bien celle d'une politique éducative globale qui, pour se réaliser, s'incarne dans des territoires en prenant en compte les spécificités de ces territoires. Et ce n'est pas une politique éducative de régression qui, pour se donner bonne conscience, cible quelques territoires où elle injecte quelques moyens qu'elle prélève ailleurs.

Dans cette configuration là, un établissement de ZEP n'est pas un établissement différent dans sa nature, dans son projet, d'un établissement normal. Il y a là quelque chose qui me paraît très important à affirmer. Ne sombrons pas, ne tombons pas dans le piège qui consiste à naturaliser l'établissement de ZEP et à l'enfermer dans une altérité radicale par rapport aux autres établissements. Les établissements de ZEP seraient d'autres établissements, un autre monde, un autre univers, qui nécessiteraient un traitement totalement différent parce que sur une autre planète.

Dans la configuration que je suggère, il y a une école, une école et une seule école, qui pour atteindre ses objectifs qui sont collectifs, globaux, donne les moyens à chacun en fonction des spécificités de son territoire. L'établissement de ZEP n'est donc pas un établissement à part. C'est un établissement parmi d'autres qui poursuit les mêmes objectifs que la Nation, pour son éducation et qui bénéficie, dans le cadre de cette politique globale, d'une aide spécifique concernant les apports particuliers nécessités par son environnement.

Cette distinction est à mes yeux fondamentale. Si nous ne prenons pas au sérieux cette distinction – je ne parle que pour moi, je n'engage ni rien ni personne, aucun syndicat, aucune organisation professionnelle – le risque existe réellement que les établissements de ZEP deviennent d'autres établissements. Je pense même qu'il n'est pas exclu que les établissements de ZEP deviennent un circuit spécifique qui, sans avoir les caractéristiques de l'enseignement privé, n'en serait finalement pas très éloigné. C'est-à-dire, au fond, un circuit à part, non intégré ou mal intégré au projet éducatif global de la Nation et sur lequel évidemment on mettrait de l'argent, parce que la Nation a ses pauvres.

Je pense qu'il y a un vrai danger à cela – je le dis vraiment très simplement – que ce danger risquerait d'aboutir au fait qu'il n'y aurait plus dans une ville simplement l'école S^{te}-Geneviève et l'école Jules Ferry, mais il y aurait l'école S^{te}-Geneviève, l'école Jules Ferry mais aussi l'école Joey Starr .

Je ne suis pas sûr que nous soyons à l'abri de la dérive – je me permets de le dire – de la création d'une sorte de circuit ZEP marginal et c'est par rapport à cela qu'il me semble important de bien préciser que les ZEP participent de la politique éducative globale du gouvernement. Que ce ne sont pas des lieux de misère qu'on traite avec une espèce de condescendance, un peu colonialiste, mais bien sûr il y a des bienfaits de la colonisation. On a fait des autoroutes, on a fait des hôpitaux, et donc on peut se satisfaire de cette posture.

Il existe quelques pistes simples mais vraiment, pour moi, très simples et basiques. Certaines ne relèvent pas évidemment que de l'Education nationale, mais de la Nation toute entière. La question de la politique de la ville et de la mixité sociale dans les établissements est une question fondamentale et première.

Alors je voudrais le redire ici une nouvelle fois : faisons appliquer la loi sur les villes. Le pourcentage de logements sociaux dans les quartiers n'est respecté que par une petite partie des municipalités. On peut toujours lutter pour les ZEP si, par ailleurs, on tolère que les villes s'exonèrent de la loi commune sur le pourcentage de logements sociaux, etc. On fait n'importe quoi et on donne en plus un message complètement contre-productif aux jeunes à qui on dit qu'il faut respecter la loi, alors que, soi même, on ne la respecte pas. Donc faisons respecter la politique de la ville. Et je dois dire, que sur ce sujet, on pourrait faire un petit palmarès. Il y a des municipalités de gauche, il y a des municipalités de droite qui ne respectent pas la loi en matière de politique de la ville. Il faut, me semble-t-il, ne pas cesser de répéter que l'école est dans la ville et qu'elle ne pourra pas, sans un effort collectif sur la politique de la ville, assumer à elle seule toutes les missions qui lui sont dévolues.

Deuxième élément qui relève plus de nous. C'est la priorité au travail en équipe et par projet. Je crois que là, je ne dis rien que tous les chercheurs et tous les praticiens ne sachent, travail en équipe et en projet. Et je suis heureux à ce titre, je le dis sans flagornerie aucune, que ce soit l'UNSA Education qui organise ce colloque. L'UNSA Education, dont fait partie un syndicat plus spécifiquement destiné aux enseignants, mais

qui ne se limite pas à cela. J'en suis content parce que je crois que l'Education nationale a beaucoup de retard sur la construction de ce que je ne veux plus appeler la « communauté éducative », le terme de communauté étant aujourd'hui discrédité, peut-être légitimement, mais la « collectivité scolaire » c'est-à-dire l'ensemble des personnes qui, à un titre ou à un autre, participe de la mission de l'Education nationale. Personnels enseignants, cadres éducatifs, personnels administratifs, personnels ouvriers et de service. On ne créera pas des établissements scolaires qui soient des lieux d'accueil, des lieux de travail – je ne dis pas des lieux de vie, je dis des lieux de travail, le travail c'est la vie, mais ce n'est pas la vie qui est première, c'est le travail –s'il n'y a pas un vrai travail entre tous les membres de la collectivité scolaire. La séparation existante actuellement dans l'Education nationale entre les personnels enseignants, les personnels d'encadrement et les personnels administratifs de service, est une séparation extrêmement préjudiciable à l'unité de l'équipe qui travaille dans l'école, dans le collège, dans le lycée. Au risque de vous choquer, je pense que l'ambiance au self est aussi déterminante sur la réussite d'un collège que ce qui se déroule dans le cours de maths de 14 heures. Qu'il faut que nous l'entendions. Et que nous autres enseignants, nous travaillions avec nos collègues des autres professions qui participent aussi à l'encadrement éducatif d'une autre manière.

Je fais partie de ceux qui ont tenté en vain, et j'espère que les organisations syndicales vont nous aider à le refaire, que soient organisées des formations sur les questions de la violence, sur les questions de la citoyenneté etc., destinées à tous les personnels, professeurs et personnels de service et personnels administratifs ensemble. Qui travaillent ensemble, qui se forment ensemble. Il y a là quelque chose de fondamental.

Le travail d'équipe a trop longtemps été réduit au travail d'équipe des enseignants qui est très important, mais qui n'est pas la totalité du travail d'équipe. L'école est là pour organiser le travail et le travail, cela commence avec la manière d'accueillir l'élève, d'accueillir les parents au téléphone, avec la manière d'entretenir les locaux, avec la manière de se comporter entre personnels, y compris entre enseignants et personnels de service par exemple. Et c'est tout à fait important, je crois, de regarder cela de près. Les organisations syndicales ont à cet égard un pouvoir d'impulsion qu'elles me semblent devoir utiliser.

Priorité au travail en équipe des enseignants bien sûr. Nous savons tous, ce n'est pas la peine d'y revenir, qu'il y a des choses formidables qui se font dans des établissements difficiles, dès lors que les gens travaillent ensemble. Nous savons tous que le travail en équipe demande du temps. Je ne fais pas partie de ceux qui pensent qu'il faut payer plus les professeurs en ZEP. Je ne crois pas qu'il faille considérer les professeurs comme des mercenaires à qui on va donner des primes en fonction du niveau de barbarie des élèves auxquels ils sont confrontés. En revanche, je crois très sincèrement qu'il faut absolument dégager du temps aux enseignants dans les établissements.

La France a su, et c'est tout à son honneur, dans les Trente glorieuses, décider que professeur de classe préparatoire aux grandes écoles était un métier difficile. Que cela nécessitait de corriger beaucoup de copies et de faire un travail de suivi des élèves et on a décidé de passer de 18 à 9 heures de cours. On en a fait une priorité. Pendant les Trente glorieuses, il fallait former des ingénieurs, c'était la priorité nationale. On a passé les professeurs de prépa de 15 à 9 heures. Je ne le regrette et je ne le leur reproche pas. C'était une manière de comprendre la difficulté de leur tâche et de comprendre que leur tâche ne se réduisait pas aux heures de cours devant les élèves. C'était une manière de reconnaître que ces gens-là avaient tout un travail en plus, très important. Alors je ne suis pas irresponsable au point de demander qu'on mette tous les professeurs de ZEP à 9 heures, mais je pense qu'on pourrait quand même très sérieusement réfléchir en terme de priorité. Si véritablement il y a une priorité à mettre dans les ZEP, pour moi, elle est dans le temps. Le temps c'est la richesse numéro un pour un professionnel de l'éducation. Il faut bien l'affirmer. On l'a compris quand il s'agissait des profs de prépa. On l'a compris, on a diminué leur horaire par deux. Pourquoi ne le comprendrait-on pas

aujourd'hui quand il s'agit des professeurs de ZEP qui ont besoin, pour mener les projets qui sont les leurs, de temps ?

Troisième idée. Dégager des budgets pédagogiques, qui ne soient plus laissés à l'aléatoire et à la discrétion des politiques territoriales ou à la bureaucratie invraisemblable de l'Education nationale, mais qui permettent d'apporter, à coût très faible, ce petit ballon d'oxygène dont les collègues ont besoin pour faire du pédagogique intelligent. Soyons clairs, le budget de l'Education nationale et d'un établissement, cela sera toujours 96% pour les salaires et pour le fioul. Nous ne demandons pas des sommes astronomiques. Une classe n'a pas besoin de sommes astronomiques. Mais si on donnait à chaque classe d'école primaire 500 euros par classe et par an, pédagogiquement on garantirait un budget de fonctionnement pour acheter des petits bouquins, pour faire une petite sortie, pour amorcer la pompe parce qu'il faut savoir que, depuis cinq ans, toutes ces petites marges de manœuvre financière avec lesquelles les collègues vivaient et qui leur permettaient de respirer ont été l'une après l'autre supprimées. Et que c'est cela qui nous asphyxie. C'est cela qui nous décourage, d'aller quêter 50 euros pour organiser un truc, faire 36 000 papiers, demander 40 autorisations, voir 3 associations, monter à la Région, redescendre au Conseil général, redemander à la fondation machin, à la fondation truc, etc. pour finalement avoir 10 euros sur les 40 qu'on a demandés. C'est épuisant et c'est quelque chose même d'un peu humiliant pour les enseignants. Beaucoup me disent : « Mais enfin ça suffit maintenant. Nous, on demande pas grand-chose, on demande un petit peu ».

Il faut savoir que l'Education nationale, au niveau national, n'a plus de ligne pour les budgets pédagogiques. Elle n'en a plus, budgétairement. Les budgets pédagogiques ont été entièrement dévolus aux collectivités territoriales. Ce qui ne serait pas en soi une mauvaise chose si, d'une part, elles avaient toutes les moyens de les donner et d'une manière égalitaire et si, d'autre part, ces collectivités territoriales donnaient ces budgets pédagogiques sur des critères qui soient à la fois lisibles et cohérents. Il y a là un rôle de l'Etat à réinvestir qui me semble tout à fait déterminant. C'est un petit différentiel financier. Il faut faire entendre cela à nos décideurs. Le coût constant d'une classe est considérable, il est fixe. On ne pourra pas le diminuer sensiblement. On ne demande pas qu'on l'augmente d'une manière vertigineuse. On demande un petit différentiel qui donne le coup de pouce et qui fait que le prof qui veut acheter, pour sa classe, 20 livres ou 24 livres à 2 euros, ne va pas passer 6 mois de démarches, mais va pouvoir aller voir quelqu'un et pouvoir décider ensemble de l'utilisation de ce petit budget. Que toutes les équipes d'établissement en ZEP aient un vrai budget pédagogique à gérer me paraît aussi une priorité.

Quatrième idée. Construire en ZEP « la maison d'école ». La maison d'école, ce n'est pas seulement une école, c'est une maison d'école. Une maison commune. Inscrire l'école dans le tissu associatif, professionnel. Faire de l'école un lieu, certes de formation initiale, mais ouvert à la formation tout au long de la vie. Je crois que c'est une manière extraordinaire de désenclaver les établissements en difficulté. Faisons-y rentrer des adultes. Prenons systématiquement des gens qui sont en scolarité par récurrence. Organisons des ateliers ouverts aux familles en dehors des heures de cours. Faisons de l'école un lieu qui n'est plus identifié dans l'imaginaire collectif comme étant le seul lieu du travail scolaire pénible et de l'échec assumé ou de l'échec discuté.

Je crois qu'il y a là toute une série de pistes à explorer, dans l'architecture scolaire mais aussi dans le mode de fonctionnement, dans les types de convention à passer, etc. De nombreux pays étrangers ont fait là-dessus des efforts importants et ont sur nous une avance considérable. Je crois qu'il nous faudrait, nous aussi, faire un petit travail là-dessus.

Et puis travailler sur des bassins de formation, des bassins de formation équilibrés. Je n'évoque même pas la mesure hallucinante, à mes yeux, qui consiste à autoriser les élèves qui auront une bonne note au brevet des collèges, à quitter leur secteur scolaire pour aller suivre leur scolarité dans les lycées de centre ville. Cette

mesure me semble l'expression même du mépris et du renoncement éducatif que j'évoquais tout à l'heure. En revanche, contre ce type de mesure, je crois qu'il faut rééquilibrer les bassins de formation dans les ZEP, en particulier, les rééquilibrer complètement du côté des lycées. Il faut les rééquilibrer en installant des cités scolaires polyvalentes plus nombreuses et plus ouvertes. Il faut les rééquilibrer en rendant plus proches des lycées plus ouverts, également des lycées ayant du post-bac. L'habitude française veut qu'on ne mette pas de BTS ou très peu dans les lycées professionnels. C'est d'ailleurs pour le moment impossible. Il faut créer un autre établissement pour mettre un BTS en lycée professionnel. C'est quelque chose qui devrait bien évidemment être complètement revu et retravaillé. Pourquoi ne fait-on pas de BTS en lycée professionnel ? Parce qu'on met en général des agrégés dans les BTS et qu'on n'en met pas dans les lycées professionnels. Voilà un problème assez insurmontable pour la technostructure. On pourrait dire aussi, on ne met de BTS en lycée professionnel parce que tout simplement les textes aujourd'hui ne l'autorisent pas. Il y a quelques lycées professionnels qui créent des BTS, mais vous savez que pour le faire, il faut qu'ils créent un deuxième lycée dans le lycée. C'est quelque chose qui est inacceptable, me semble-t-il.

Rééquilibrer les bassins de formation par une ouverture plus grande, des lycées articulés sur des filières de métiers, lisibles, identifiées par les élèves qui ne leur fassent pas apparaître la promesse scolaire comme une promesse de Gascon.

Et ce sera ma conclusion. Eduquer c'est promettre. C'est promettre, parce qu'éduquer, c'est toujours demander à quelqu'un de renoncer. Quand on va à l'école, on renonce à aller jouer, on renonce à regarder la télé, on renonce à des tas de choses qui seraient sur le moment plus agréables et qui seraient pourvoyeuses de satisfaction plus immédiate. Et le problème de l'éducation, c'est qu'on ne peut pas faire renoncer les enfants pour rien. La renonciation et la frustration qu'impose toute éducation ne sont tolérables que si la promesse éducative est là aussi. Or, le problème de beaucoup de ces jeunes qui aujourd'hui sont en situation d'échec, c'est qu'on leur impose des frustrations, et on a bien raison. Il ne s'agit pas de leur dire : « Tu ne travailleras pas, mais tu réussiras quand même ». On leur impose des frustrations, on leur impose de travailler, on leur impose de travailler même beaucoup pour réussir, mais sans que la promesse derrière soit visible et crédible.

Promesse professionnelle, promesse éducative, promesse humaine aussi, promesse de société. Qu'est-ce que nous leur promettons en échange des renoncements que nous exigeons d'eux ? Tant que nous ne pourrons pas esquisser une réponse aux jeunes des ZEP, « Voilà ce que nous vous promettons en échange des frustrations normales que vous allez avoir », tant que cette promesse, ils ne la verront pas un peu s'incarner, à leurs yeux, au quotidien, je crois que nous aurons beaucoup de mal à accréditer l'idée qu'il y a en France une éducation et, a fortiori, une éducation prioritaire.