

A la recherche de l'école populaire

Gérard CHAUVEAU

Chercheur à l'INRP¹

et Conseiller Scientifique de l'apfÉE

¹ INRP : Institut National de Recherche Pédagogique
apfÉE : Association Pour Favoriser une École Efficace

Depuis la loi d'orientation de 1989 (la "loi Jospin"), l'École a officiellement pour mission de devenir "l'école de la réussite pour tous". Deux objectifs chiffrés traduisent cette ambition : 100% des jeunes au niveau CAP ou BEP, 80% au niveau du bac.

A l'époque, on a beaucoup discuté et polémique à propos des "80% au niveau du baccalauréat" en oubliant sans doute l'essentiel : le taux de jeunes ayant le niveau bac était alors de 40%... mais le score de 80% était déjà atteint dans les familles d'enseignants et de cadres supérieurs alors qu'il était inférieur à 25% pour les enfants d'ouvriers. Dans le même temps (en 1989), dans les collèges des "beaux quartiers", plus des 4/5 des élèves entrés en sixième accédaient à la seconde ; c'était le cas pour à peine 1/3 d'entre eux dans certains collèges situés en "zone difficile".

Aujourd'hui, la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation (la "loi Fillon") affiche les mêmes intentions et les mêmes pourcentages-cibles (dont le fameux 80% au niveau bac). Au-delà des aspects quantitatifs et structurels -doubler en une quinzaine d'années le nombre de lycéens- cette transformation de l'École pose une question pédagogique -ou qualitative- redoutable : multiplier par deux ou par trois le nombre de lycéens chez les enfants d'ouvriers (ou chez les enfants de milieu populaire), multiplier par deux ou par trois le nombre de lycéens issus des collèges populaires (situés en milieu populaire) n'est-ce pas d'abord transformer, démocratiser les conceptions et les pratiques éducatives et didactiques de l'école, de la maternelle au lycée ? N'est-ce pas d'abord rendre beaucoup plus "efficace" -ou plus réussissant- l'enseignement donné aux enfants de milieu populaire ou (et) l'enseignement donné dans les établissements en milieu populaire ? N'est-ce pas d'abord améliorer fortement la qualité des prestations pédagogiques et la qualité des ressources humaines pédagogiques proposées aux enfants de milieu populaire ou (et) dans les établissements en milieu populaire ?

Les limites de la démocratisation de "l'école de base"

Il est possible d'adapter ce questionnement à chaque "étage" de l'école de base ou de la formation initiale (de la maternelle au lycée). Depuis une quinzaine d'années, seul le collège -"le collège unique"- a été sous le feu des projecteurs ; on l'a souvent accusé d'être "le maillon faible" du système scolaire² ; c'est à la fois injuste (un peu) et insuffisant (beaucoup).

1. L'école élémentaire

L'école élémentaire -c'est-à-dire l'institution ou "la machine" Éducation nationale premier degré- met en difficulté le collège et le déstabilise en envoyant en sixième, année après année, au moins 15 % d'élèves qui n'ont pas "les bases" pour suivre l'enseignement post-élémentaire. En demandant au collège "d'alphabétiser" une partie du public scolaire, l'institution école élémentaire fait deux "mauvaises actions" en même temps : 1) elle transfère au collège le problème des (très) mauvais lecteurs au lieu de se donner les moyens de le traiter et de le résoudre ; 2) elle remet en cause la nature même du cycle 6^{ème}-5^{ème} : être le premier cycle de l'enseignement secondaire. Tout cela produit une troisième "mauvaise action" : 90 % de ces (très) mauvais lecteurs de sixième s'enfoncent dans l'échec et deviennent des "décrocheurs" scolaires avant la classe de troisième.

Environ 80 % de ces "pseudo-collégiens" appartiennent à des catégories (très) populaires. Cela veut dire qu'au moins 25 % des enfants d'origine populaire passent au collège sans avoir les compétences de base en lecture-écriture (et calcul) et qu'au moins 25 % des élèves de sixième scolarisés dans des collèges populaires sont dans le même état. On dépasse même la barre des 30 % dans un bon nombre de ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) et de quartiers "difficiles" ou "sensibles". S'il faut en croire les données des évaluations nationales CE2 et 6^{ème}, ces chiffres semblent stables depuis 1990.

² Voir par exemple la formule "collège unique, collège inique" lancée par un ministre de l'Éducation Nationale (F. Bayrou)

Ce problème –l'échec scolaire– est déjà présent et manifeste au niveau du cours préparatoire. C'est dès le CP que se constitue, pour l'essentiel, le groupe des (très) mauvais lecteurs et des élèves en (sérieuse) difficulté. Les (très) mauvais lecteurs de 6^{ème} étaient déjà en difficulté au CP, six ans plus tôt. A la fin du CP, 20% des élèves ont un niveau scolaire (très) faible ou (très) insuffisant, en particulier en lecture-écriture. Ces difficultés d'apprentissage concernent un enfant d'ouvrier sur trois (33%) contre un enfant d'enseignant ou de cadre supérieur sur vingt-cinq (4%). A l'issue du CP, dans le groupe des plus faibles en lecture³, on trouve 25% des enfants d'ouvriers (1 sur 4) et 2,5% des enfants d'enseignants et de cadres supérieurs, soit dix fois moins.

L'école élémentaire a souvent été baptisée "l'école du peuple", celle qui accueillait tous les enfants des milieux populaires (sens 1) ; mais, plus d'un siècle après sa création, elle a toujours bien du mal à être "l'école du peuple", c'est-à-dire l'école de la réussite pour tous les élèves d'origine populaire (sens 2). Elle a toujours bien du mal à démocratiser l'accès aux "savoirs de base" ou au "savoir minimum" : lire-écrire-calculer.

2. Le lycée

Le lycée paraît encore plus mal placé que l'école élémentaire pour être considéré comme "le maillon fort" de l'école de la réussite pour tous ou pour devenir le lycée de la réussite pour les jeunes d'origine (très) populaire. D'une part, pendant de longues décennies, il a accueilli un nombre très réduit de lycéens appartenant aux catégories populaires. Et d'autre part, il a longtemps été l'un des hauts lieux de la "mystification anti-pédagogique", cette idéologie qui veut faire croire qu'il suffit à l'enseignant de savoir ce qu'il a à transmettre pour que son enseignement soit assimilé par les élèves... et que cela suffit pour être "un bon prof".

A "la grande époque" de l'école de Jules Ferry, le lycée –avec le collège qui en faisait partie intégrante ("le petit lycée")– était l'école des notables ou des bourgeois. Pendant plus d'un demi-siècle, de 1881 à 1939, il n'a reçu que 5% d'enfants ou d'adolescents d'origine populaire. En 1960 –à la fin de l'école de Jules Ferry– on y comptait seulement 15% environ des jeunes de 17 ans ; on y trouvait à peine 8% des enfants d'ouvriers ; et on y produisait 11% de bacheliers (c'est-à-dire 11% de l'ensemble des jeunes de 17 ou 18 ans).

Dans ce lycée "modèle 1960", c'était la loi du cours magistral et de la distribution du savoir, le règne du programme ("faire le...") et de la discipline (mathématiques, lettres, latin-grec...). La plupart des professeurs professaient : ils faisaient cours ou ils donnaient leurs cours⁴. Et la majorité des lycéens se comportaient en "héritiers".

Dans la période 1970-1989, le lycée a réussi à doubler le nombre de bacheliers. Mais, dans le même temps, l'écart entre les catégories sociales favorisées (55,3% de bacheliers en 1970, 74,1% en 1988) et les ouvriers (12,3% de bacheliers en 1970, 25,3% en 1988) a augmenté : il est passé de 43 à 48,8 points. Le lycée "modèle 1980" est capable de s'ouvrir à de "nouveaux publics" et de former deux fois plus de bacheliers mais il a bien du mal à réduire les écarts –les inégalités– entre les milieux favorisés et les milieux (très) populaires.

Le "collège unique" –tel qu'il est né vers 1975-1980 (réforme Haby) et tel qu'il a été redéfini à partir de 1989-1990 (réforme Jospin)– est en grande partie inspiré ou aspiré par le lycée. Par exemple, depuis 1990, il y a d'un côté le corps des professeurs des écoles (pour l'école primaire) et de l'autre celui des professeurs de lycée et de collège⁵. Le collège unique –c'est-à-dire l'institution ou "la machine" premier cycle de l'enseignement secondaire– a complètement ignoré une autre référence possible : celle des cours complémentaires (de 1945 à 1959) et des collèges d'enseignement général (les CEG, jusqu'en 1965).

³ Les "non-lecteurs" : ceux qui sont signalés aux RASED (réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté) ou/et proposés pour un éventuel redoublement, soit 12 à 15 % des enfants de 6 à 7 ans.

⁴ La pédagogie et les pédagogues étaient de facto interdits de séjour au lycée... et fréquemment tournés en dérision.

⁵ Une différence parmi d'autres : la formation continue des professeurs de lycée et collège, en particulier sur le plan pédagogique, est quasiment inexistante comparée à celle des professeurs des écoles.

Pendant vingt ans, les cours complémentaires puis les CEG ont offert l'accès au brevet (le BEPC) à des adolescents d'origine modeste : 150 000 en 1945, près de 800 000 en 1963. Cette filière "populaire", née au sein de l'enseignement primaire, animée par des enseignants chevronnés venus de l'enseignement primaire, a permis une réelle démocratisation du premier cycle de l'enseignement secondaire. Elle semble avoir été, à ce jour, la plus efficace pour faire réussir les collégiens appartenant aux milieux populaires.

A contrario, on peut penser que le "modèle lycée" met en difficulté le collège unique : en restant sous l'influence du lycée, le collège a bien du mal à devenir collège unique, c'est-à-dire collège de la réussite de tous, collège de la réussite pour les milieux populaires.

Les collèges des années 1980-1990 connaissent un double mouvement, une double mutation. D'un côté –"côté jardin"– ils réalisent le "collège unique" : les filières et les procédures d'orientation ou de réorientation diminuent très sensiblement ; le taux d'accès en 3ème pour les élèves entrés en 6ème passe à 93% en 1989 contre 74% en 1985 (70% en 1980 et 64% en 1973). Mais, "côté cour", ils vivent, sous une forme nouvelle, la reproduction des mécanismes de sélection-ségrégation.

Premièrement, le collège a tendance à creuser les écarts entre élèves et entre catégories socio-professionnelles : il s'y produit plus de différences dans les performances scolaires au cours des deux premières années (le cycle d'observation 6ème et 5ème) que pendant toute la scolarité précédente (de la maternelle au CM2).

Deuxièmement, il a tendance à reproduire, de façon plus ou moins clandestine ou "hypocrite", la séparation entre filières nobles (conduisant aux classes prépa et à l'enseignement supérieur) et filières de relégation (prenant la suite des cycles transition-pratiques ou allégés des années 1970) ; dès la 6ème, on trouve bien souvent "les bonnes classes" (avec les "bonnes options" : allemand, classes bilingues, classes européennes, classes musique...) et les "mauvaises" avec les élèves faibles et de milieu (très) populaire.

Troisièmement –et c'est le phénomène le plus répandu– la division sociale-scolaire est de plus en plus géographique : on a d'un côté les établissements "top niveau" des beaux quartiers et de l'autre les établissements "ghettos" réservés aux pauvres et aux immigrés ; ici des collèges performants et là des collèges au rabais. Les collèges "bourgeois" s'embourgeoient de plus en plus et les collèges "populaires" se paupérisent. Ainsi, dans tel secteur de la banlieue parisienne, le taux moyen d'évitement des collèges est passé de 8% en 1985 à 25% en 1997. La fuite des parents et des élèves atteint 30 ou 40% dans certains établissements "sensibles" ou "(trop) populaires".

3. L'école maternelle

C'est le "premier étage" du système scolaire français, "la première école" de tous les enfants. Pourtant, c'est la grande oubliée de la plupart des discours et des débats sur l'école et la réussite scolaire. Mais si l'on veut mieux connaître et mieux comprendre la réalité de l'école française et en particulier, mieux saisir les problèmes que pose la construction de l'école de la réussite pour tous, il est intéressant de prendre en compte "l'efficacité" de l'école maternelle, c'est-à-dire sa capacité à faciliter la réussite des enfants de milieux populaires. C'est d'autant plus intéressant que la maternelle a un passé particulier... et inverse de celui du collège et du lycée : elle était, jusqu'en 1921, réservée aux jeunes enfants de "la classe travailleuse".

Premier résultat : des enquêtes dites "panels d'élèves" montrent que la fréquentation de l'école maternelle pendant trois ans favorise la réussite à l'école élémentaire ; ce constat vaut pour tous les groupes sociaux.

Second résultat : l'école maternelle a tendance à maintenir –à reproduire– les différences initiales entre groupes sociaux ; en général, les écarts enregistrés à trois ans dans les activités cognitives et linguistiques entre enfants des classes moyennes et enfants de milieu populaire se retrouvent à six ans, à la sortie de la grande section. La maternelle réussit à faire progresser les enfants "défavorisés" mais sans réussir à réduire les écarts avec les enfants plus favorisés. Si, officiellement, elle est appelée à jouer un "rôle capital", "notamment dans les quartiers défavorisés" (Programmes de l'école primaire, 1995), elle a souvent, elle aussi, du mal à combler les différences d'origine socio-culturelle et à "donner un plus" particulier aux enfants des catégories et des quartiers "défavorisés".

Une ou deux "écoles populaires" ?

On en reste trop souvent, dans l'examen critique du système scolaire, à cet état des lieux plutôt mitigé et décevant. Beaucoup se contentent d'analyser des moyennes et des tendances. C'est à la fois nécessaire et insuffisant. Pour rendre compte de la réalité scolaire, pour saisir le processus –et les difficultés– de la démocratisation de l'école ("l'école de la réussite pour tous"), il faut aussi tenir compte de la diversité de cette réalité, s'intéresser aux courants multiples et parfois contraires qui traversent le champ scolaire, regarder les écarts dans l'application et les résultats de telle ou telle innovation, de tel ou tel dispositif.

Les ZEP (zones d'éducation prioritaire) –qui, par définition, accueillent des publics (très) populaires– fournissent de bons exemples de cette diversité. A Paris, en 2001, un collège ZEP se classe parmi les cinq collèges les plus "efficaces" (les plus réussissants) de la capitale ; mais sur les cinq collèges parisiens les moins efficaces, on compte quatre collèges ZEP. Dans les CP des ZEP de banlieue (Seine Saint-Denis), parfois dans la même ZEP et la même école, avec le même type de public scolaire, le taux de réussite en lecture peut varier, d'une classe à l'autre, de 20% à 80%. Un même dispositif (celui des ZEP) et un même discours (celui de l'éducation prioritaire) recouvrent en fait des réalités et des dynamiques scolaires opposées.

On a dit et répété que le bilan des ZEP était "globalement médiocre" , il serait plus juste de dire qu'il est contrasté. Il est vrai qu'une partie des ZEP sont des "zones d'éducation à petite vitesse", des espaces scolaires de "seconde zone". Mais on trouve aussi dans les ZEP des pôles de réussite et d'excellence pédagogique. On peut même pousser l'analyse plus loin : il y aurait en réalité, simultanément, deux politiques ZEP contraires, c'est-à-dire deux politiques éducatives "inversées" en direction des quartiers et des catégories (très) populaires. L'une essaie de construire pour de bon l'école populaire, l'école de la réussite en milieu (très) populaire ; la seconde consiste à mettre en place un réseau de sous-écoles, une sorte de filière bis du système scolaire normal.

Ce constat explique –au moins en partie– les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la démocratisation de la réussite scolaire (voir point I ci-dessus). L'existence de la politique ZEP n°2 freine ou entrave le développement de l'école de la réussite dans les quartiers (très) populaires.

Ce constat permet aussi de répondre positivement à deux questions fondamentales restées en suspens (voir point I) : Tous les élèves –en particulier ceux de milieu populaire– peuvent-ils apprendre et réussir à l'école ? Les établissements situés dans les quartiers populaires –les "zones défavorisées"– peuvent-ils être des établissements scolaires de la réussite pour tous ? L'existence d'écoles élémentaires et de collèges en ZEP qui obtiennent de bons résultats –par exemple aux évaluations nationales CE2, 6^{ème}, 3^{ème}– montre que l'on peut réussir, ici et maintenant, dans les ZEP et les banlieues... comme ailleurs.

Mais ce constat soulève, dans le même temps, de nouvelles questions : 1) Pourquoi et comment (co-)existe-t-il deux politiques scolaires opposées dans les ZEP et les milieux populaires ? 2) Quelles sont les conditions –scolaires et pédagogiques– de la réussite dans les écoles ZEP ou/et situées en milieu populaire ?

A l'intérieur de l'école publique, il y a toujours eu bien des façons de parler des classes populaires et de se situer face à elles. La vieille thématique du milieu du 19^{ème} siècle –"classes laborieuses ou classes dangereuses"– a toujours été présente au sein du champ scolaire... et au sein des professionnels de l'école.

Voici un siècle (ou plus), il y avait ceux qui voulaient construire "l'école du peuple", c'est-à-dire une "école libératrice au service du peuple". Et il y avait ceux qui dénonçaient "la barbarie des classes populaires" (C. Grignon, L'ordre des choses, 1971).

Aujourd'hui, il y a ceux qui "se battent" chaque jour, concrètement, pour le droit à la réussite de tous, pour la promotion intellectuelle et culturelle des enfants et des jeunes d'origine populaire. Et il y a ceux qui reflètent "le point de vue des classes dominantes selon lesquelles les classes dominées ne peuvent être conçues que comme un ramassis d'êtres frustes, primitifs et totalement incultes" (A. Léger, Enseignants du secondaire, 1983).

La posture négative vis-à-vis des milieux populaires se manifeste souvent de manière moins brutale, plus "politiquement correcte". La plus répandue consiste à assimiler l'ensemble des élèves des ZEP avec ceux des structures spéciales de l'AIS (adaptation et intégration scolaire) dans les catégories "publics difficiles" ou "élèves en difficulté"⁶. L'une des premières mesures administratives consiste à étiqueter-stigmatiser les territoires "bénéficiaires" : sensibles, difficiles, dégradés, à risques... Puis on se focalise sur les manques, les carences, des déficits, les déficiences des populations vivant dans ces quartiers. Cette vision misérabiliste –ou déficitariste– pourrait se résumer en une formule : les enfants de pauvres sont de pauvres enfants (variante : le langage des pauvres est un pauvre langage). Et on aboutit à l'idée que l'école en milieu populaire –l'école des pauvres– est une pauvre école (ou une fausse école, un ersatz d'école).

A l'opposé, d'autres acteurs des ZEP se mobilisent autour de questions du genre : comment faire pour que tous les enfants apprennent et réussissent à l'école ? Comment faire réussir les enfants de milieux (très) populaires ? Quelles pédagogies de la réussite mettre en œuvre dans les ZEP ?

Aujourd'hui comme hier, dans l'administration comme sur le terrain, il existe deux modèles antinomiques de l'école en milieu populaire. Et c'est peut-être, depuis des années, le problème majeur –et occulté– des ZEP et de la politique d'éducation prioritaire. Il y a d'un côté, ceux qui tentent pour de bon de construire l'école populaire (l'école de la réussite pour tous dans les quartiers populaires) ; et il y a, de l'autre côté, ceux qui empêchent de facto cette construction en mettant en place l'école de la "zone" (ou "de la périphérie"). Les moyens supplémentaires et les dispositifs nouveaux ou "relancés" –notamment ceux des ZEP et des REP (réseaux d'éducation prioritaire)– peuvent servir de logistique à deux projets, à deux démarches politico-pédagogiques antagonistes.

A la base de ces deux dynamiques, de ces deux politiques ZEP opposées, il y a le sens – c'est-à-dire la signification et la direction – que les acteurs de l'École donnent à l'école en milieu populaire. Bref, c'est leur rapport aux classes populaires qui est en question et qui apparaît comme l'un des principaux déterminants de la réussite scolaire en ZEP.

Vers une "pédagogie populaire"

L'école en milieu populaire –et en particulier le dispositif ZEP ou REP– est confrontée à quatre problèmes pédagogiques majeurs :

- *Le nombre élevé d'élèves faibles.* Il y a deux fois plus d'élèves faibles en lecture-écriture et en mathématiques dans les ZEP que dans les secteurs hors ZEP, aussi bien au CE2 qu'en 6^{ème}.

- *L'hétérogénéité scolaire des élèves.* A la fin du CP par exemple, la dispersion des scores est bien plus grande chez les enfants de travailleurs d'origine maghrébine que chez les élèves appartenant aux classes moyennes. On trouve chez les premiers (élèves ZEP issus de l'immigration) à la fois un groupe de "bons lecteurs débutants", qui obtient des résultats comparables à ceux des enfants des classes moyennes, et un groupe de "faibles" plus nombreux et plus faibles que dans les milieux plus favorisés. Autre exemple : dans un même collège ZEP, les résultats en lecture (vitesse et compréhension) des élèves de 6^{ème} peuvent varier de 1 à 6, voire de 1 à 10.

⁶ C'est ce que font certains documents officiels du Ministère de l'Éducation nationale.

- *La concentration d'élèves de milieux défavorisés.* Elle a un impact (modérément) négatif sur les résultats scolaires. Ainsi, à milieu social équivalent, un élève scolarisé dans un établissement "défavorisé" (ou "populaire") a, en moyenne, des performances en lecture et en mathématiques légèrement moins bonnes que dans un établissement plus favorisé.

- *La sensibilité des élèves de type ZEP aux facteurs pédagogiques.* Les enfants d'origine populaire et les élèves faibles sont les plus sensibles à l'environnement scolaire et aux variables pédagogiques. C'est sur ces deux publics que "l'effet établissement" et "l'effet maître" jouent le plus.

On peut en déduire que la qualité –ou l'efficacité– des maîtres et des établissements scolaires devrait être la question centrale pour les ZEP et l'école en milieu populaire. La réussite des ZEP -ou de l'école en milieu populaire- c'est avant tout une affaire de pédagogie.

On arrive à la même conclusion en prenant en compte les écarts considérables qui sont enregistrés aux évaluations nationales (CE2, 6^{ème}, 3^{ème}) dans les établissements de type ZEP. Des écoles et des collèges "défavorisés" (ZEP) obtiennent des scores moyens en français et en mathématiques égaux ou supérieurs à ceux des établissements "favorisés" (hors ZEP) ; d'autres se situent nettement sous la moyenne ZEP et à fortiori très en dessous de la moyenne générale. Autre exemple : un élève dont le niveau en mathématiques à l'entrée en 6^{ème} correspond à la moyenne de la population des 6^{ème} (50^{ème} rang sur 100) pourrait avancer jusqu'au 32^{ème} rang s'il est scolarisé dans tel collège ZEP mais il pourrait reculer vers la 68^{ème} place s'il est inscrit dans tel autre⁷. Dernier exemple : le taux de réussite au CP peut varier en ZEP de 1 à 4 selon la classe (à milieu social comparable). Les facteurs pédagogiques –l'effet établissement et surtout l'effet maître– jouent peut-être le premier rôle dans la (non) réussite des élèves de milieu populaire. Ce qui est sûr c'est que, dans les milieux populaires et dans les ZEP, la pédagogie fait la différence.

Les écoles élémentaires ZEP qui réussissent –c'est-à-dire qui "fabriquent de la réussite" en français et en mathématiques (aux évaluations CE2 et 6^{ème})– présentent généralement le même profil d'efficacité : concentration sur les savoirs et les apprentissages scolaires, stabilité et motivation de la majorité des maîtres, solidarité du groupe d'enseignants, direction forte et active, attentes et attitudes plutôt positives à l'égard des élèves et des familles populaires⁸. Les caractères communs à ces écoles de la réussite semblent constituer "un tout". Ce qui compte pour rendre une école ZEP "efficace", c'est l'association de plusieurs facteurs :

- l'organisation sociale et pédagogique de l'école : stabilité et solidarité des maîtres, "pilotage" ferme et dynamique.
- l'orientation pédagogique : volonté collective de faire réussir le maximum d'élèves, priorité aux apprentissages, centration sur "le cognitif" et la didactique.
- l'orientation sociale : "regard" plutôt bienveillant envers les élèves et les familles populaires, "ouverture" aux parents.

Le portrait (ou le profil) de l'école ZEP réussissante apparaît somme toute assez banal : il n'a rien "d'extraordinaire". Pourtant il n'est pas si fréquent que cela. Pourquoi ? Quatre obstacles pédagogiques empêchent la généralisation de ces écoles ZEP de la réussite. Le premier concerne les ressources humaines. On trouve, dans les ZEP et les quartiers "défavorisés", aussi bien des équipes pédagogiques mobilisées, solides et efficaces que des groupes d'enseignants qui se trouvent là en transit, contraints et forcés, mal formés et mal préparés.

⁷ On peut ajouter que, dans certains collèges ZEP, les élèves de 6^{ème} régressent en français et en mathématiques entre le début et la fin de l'année (d'après les scores aux épreuves de l'évaluation 6^{ème}).

⁸ Signalons aussi : le bon climat, l'ambiance calme et studieuse de ces écoles. Mais s'agit-il d'un effet du fonctionnement pédagogique de l'école (au même titre que les résultats en français et mathématiques) ou d'une condition favorisant l'efficacité pédagogique des maîtres ?

On y trouve des collèges "qui marchent", dans lesquels 75% du temps officiel d'enseignement est effectivement consacré par les élèves à étudier et à apprendre, et d'autres "en crise" où ce temps n'est que de 10%. Ces "trous pédagogiques" se situent parfois à des points charnières de la scolarité : des classes de CP, par exemple, sont confiées à des maîtres débutants, sans aucune expérience de l'enseignement de la lecture et sans réelle formation en ce domaine. Quelquefois, les postes (d'enseignants, de psychologues scolaires, de chefs d'établissement...) ne sont pas pourvus faute de candidats. Et assez souvent, c'est l'instabilité des enseignants –le turn-over– qui est la première caractéristique des établissements scolaires ZEP, surtout dans les collèges.

Le deuxième obstacle concerne la relation école/milieu local. Dans un bon nombre de collèges ZEP, bien plus que dans les secteurs hors ZEP, les élèves se plaignent du "manque de relations" ou des "mauvaises relations" avec les enseignants, tant dans la vie scolaire que dans les cours. D'une manière générale, le "regard" –la position psycho-sociale– de certains professeurs sur le milieu local (le quartier, les familles, la population...) relève peu de l'empathie ou de la "positive attitude". Ces enseignants ont une "image globalement négative" de l'environnement et des publics scolaires. Et ils ne croient guère à l'idée de collège unique dans les secteurs (très) populaires.

Troisième obstacle : les stratégies. On peut relever quatre orientations pédagogiques "peu efficaces" dans les ZEP:

- activiste : elle conduit à multiplier des activités "tous azimuts". C'est le règne du "saupoudrage" ou du "papillonnage" pédagogique. Enseignants et élèves se dispersent et s'éparpillent.

- défectologique : elle donne la primauté à la "réparation" des élèves en difficulté: rattrapage, programmes allégés, mesures spéciales pour enfants déficients ou difficiles. Elle aboutit à faire de la ZEP une sorte de "vaste SES" (section d'éducation spécialisée)⁹

- socio-éducative : elle propose avant tout des "animations" variées : sorties, sports, ateliers d'expression, fêtes, spectacles. L'école tend à devenir une variante du centre de loisirs ou "l'annexe de la MJC".

- sécuritaire : elle vise d'abord à "occuper", à "pacifier" les publics scolaires pour éviter ou contenir "la violence" et les explosions juvéniles. L'école s'apparente alors aux structures de prévention des déviances sociales.

Ces quatre stratégies (ou orientations) éducatives ont en commun de privilégier la partie périphérique de l'action scolaire et de reléguer à l'arrière-plan la question centrale de la transmission/acquisition des savoirs dans les écoles en milieux populaires.

Dernier obstacle : l'usure. Un bon nombre d'enseignants –et un bon nombre de leurs partenaires sur le terrain– se "démotivent" peu à peu parce qu'ils se sentent non reconnus, si ce n'est abandonnés, par l'administration Éducation nationale et le(s) pouvoir(s) politique(s). Ils ont souvent l'impression qu'ils sont les seuls à s'intéresser aux ZEP et à la politique d'éducation prioritaire, c'est-à-dire à la réussite scolaire des enfants de milieu (très) populaire (ou à la réussite scolaire dans les quartiers (très) populaires).

⁹ structure réservée aux élèves de 11 à 18 ans en grande difficulté (voire déficients intellectuels légers). (Les S.E.S. ont été remplacées par les SEGPA à partir de 1990).

Commentaires et propositions

- Force est de constater que la question des ZEP –et, au-delà celle de la réussite scolaire dans les quartiers et les banlieues ((très) populaires– intéresse peu de monde... y compris dans les organisations de gauche. On discute et on dispute volontiers de "l'École"... mais en laissant de côté le plus souvent la question de l'école populaire (sens 1 : l'école en milieu populaire, sens 2 : l'école populaire de la réussite). Dans la majorité des débats et des projets sur l'école, il y a un grand absent : les classes populaires.

- Pourtant, le passage à "l'école de la réussite pour tous" (de la maternelle au lycée) nécessite la construction de l'école populaire (sens 2). C'est en effet dans les milieux populaires –et dans les territoires populaires– que se joue l'essentiel de la partie : la lecture pour tous, le savoir minimum ou obligatoire, le collège unique, le socle commun, l'accès au niveau bac, une formation qualifiante pour chacun... Un seul exemple : le collège unique risque fort d'être une illusion ou un leurre tant que l'école élémentaire n'aura pas réglé le problème du savoir lire-écrire pour tous. Or ce problème peut se résumer en une phrase : 25 % des enfants de milieu (très) populaire ne maîtrisent pas les compétences de base de la lecture-écriture à l'entrée du collège (les "bases" indispensables pour recevoir/suivre l'enseignement donné en 6^{ème}).

- La politique d'éducation prioritaire (les ZEP) pourrait être un volet important de la construction de l'école populaire. Plus exactement, il s'agirait à la fois de promouvoir la politique ZEP n°1 (créer et multiplier les zones d'excellence pédagogique) et de combattre-neutraliser la politique ZEP n°2 (qui installe des écoles-ghettos, aménage des écoles au rabais). Il s'agirait en particulier de fixer une "priorité des priorités" pour les ZEP : améliorer la qualité des ressources humaines pédagogiques et des prestations pédagogiques.

- Réussir les ZEP et, de manière plus générale, construire l'école populaire suppose de mettre la pédagogie "au poste de commande". Or la pédagogie –la pédagogie populaire, c'est-à-dire la pédagogie de la réussite en milieu populaire– est le second grand absent de la réflexion et de l'action sur/dans l'école en milieu populaire... y compris au sein des organisations de gauche. On parle généralement budgets, moyens, postes, dispositifs, structures (et il faut le faire !)... mais on oublie le plus important : la qualité du contenu, la dynamique à l'œuvre dans les ZEP (et dans l'école en milieu populaire). Pour réussir à l'école –de la maternelle au lycée– la majorité des élèves en ZEP ont besoin de plus de pédagogie "didactique" : plus d'activités intellectuelles (penser, chercher, expérimenter, vérifier, raisonner, argumenter...), plus d'occasions d'apprendre et de comprendre, plus de stimulations intellectuelles, plus de situations de recherche et de résolution de problèmes, plus d'aides pour apprendre, plus d'apports cognitifs, plus d'aides méthodologiques, plus d'aides aux devoirs et au travail personnel... Bref, plus d'intelligence. Et ils ont besoin de plus de pédagogie "relationnelle" : plus de soutien, plus d'attentes positives, plus d'entraide, plus d'encouragement, plus de valorisation, plus d'échanges autour/à propos des activités scolaires, plus de travail en groupes restreints, plus de tutorat, plus d'accompagnement... Bref, plus de coopération.

- Cette pédagogie populaire vaut d'abord pour l'école bien sûr, mais elle concerne aussi les structures péri-scolaires, et en particulier celles de l'accompagnement à la scolarité. En effet, pour réussir –c'est-à-dire pour être efficace, pour faire réussir l'ensemble des enfants de milieu populaire– l'école populaire a besoin d'être secondée, prolongée, "accompagnée". Et pour réussir à l'école, les enfants de milieu populaire doivent apprendre les choses de l'école –et être aidés à apprendre– à la fois dans l'école... et hors de l'école¹⁰. L'école populaire et la pédagogie populaire "débordent" les murs de l'école et le temps de l'école. Elles incluent –elles intègrent– l'accompagnement à la scolarité qui comprend 1) des aides aux devoirs et des activités culturelles nécessaires à la réussite scolaire, 2) un accompagnement des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants. (voir La charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, 2001).

¹⁰ Pour saisir l'importance du "hors de l'école", on peut noter que de nombreux élèves de milieu favorisé seraient probablement en difficulté au CP et en 6^{ème} s'ils n'avaient pas une aide et un suivi scolaires, quotidiens et efficaces, assurés par leurs parents.

Résumons. Si l'on veut (vraiment) construire l'école de la réussite (de la maternelle au lycée), le temps est venu de "remettre en jeu" les classes populaires, c'est-à-dire de se mobiliser pour construire l'école populaire (l'école de la réussite pour/dans les milieux populaires). Le temps est venu, en particulier, de "mettre au centre" de nos débats et de nos interventions la question pédagogique : quelle pédagogie populaire, c'est-à-dire quelle(s) pédagogie(s) de la réussite généraliser dans les écoles populaires ?

Gérard CHAUVEAU est l'auteur de :

- Écoles et Quartiers, INRP – L'Harmattan, 1989
- A l'école des banlieues, E.S.F., 1995
- Comment réussir en ZEP, Retz, 2000.