

Les points obscurs du programme Clair : une nouvelle politique scolaire ?

Daniel Frandji, UMR Triangle, ENS de Lyon, Article réalisé pour le Club AEF.

La mise en place du programme Clair (Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) a été annoncée par Luc Châtel, le 8 avril 2010, en clôture des États généraux de la sécurité à l'école. Il vise les établissements dits « concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence ». Dès Juin 2010, le ministre précise l'enjeu, mais surtout l'ambition du projet : « Si le programme Clair fonctionne, il sera étendu et remplacera le dispositif d'éducation prioritaire qui existe aujourd'hui ». (Dépêche n°134161, 25 juin 2010). Six mois plus tard, la décision d'étendre le nouveau dispositif est en effet prise. Le programme Clair devient Eclair. A la rentrée prochaine il devrait être étendu aux écoles primaires (le E. ajouté au sigle), jusque-là exclues du dispositif, et aussi « élargi » aux Réseaux ambition réussite (RAR), (Christian Nique, Dépêche n°143593, 12 janvier 2011). Ainsi, 106 collèges et lycées étaient concernés à la rentrée 2010, tandis que 250 établissements du secondaire et 1725 écoles doivent l'être à la rentrée 2011.

Si l'on veut jouer avec les mots, les acronymes (clair – éclair) faciliteraient ici la tâche, comme cela s'observe d'ailleurs sur le terrain : ses finalités questionnent, voire inquiètent, ses critères de mise en œuvre sont pour une part opaques ; peu de cadres de l'éducation nationale acceptent de le discuter officiellement ; des personnels d'établissements qui manifestent leur inquiétude doivent-ils aller jusqu'à la grève pour se faire entendre ; il semble par contre bel et bien se développer à grande vitesse, mais avant même le résultat d'une éventuelle évaluation que l'on aurait pu croire accompagner cette première étape d'expérimentation (« si celui-ci fonctionne »¹). Dans le même ordre d'idée, rappelons aussi que les résultats d'une évaluation du dispositif RAR – que ce programme Clair est donc censé faire bouger, compléter, voire remplacer ? – viennent tout juste d'être diffusés, et donc soumis à débats et analyses complémentaires (rapport de la DGESCO, qui juge pourtant les résultats « encourageants », discussion critique par Pierre Merle² ; sans oublier les résultats récents de recherche sur les politiques d'éducation prioritaire qui soulignent certaines de leurs modalités d'évolution problématiques, mais que la logique Clair ne semble pourtant pas inverser, bien au contraire³).

De tels faits (faible transparence, discrétion ou même limitation du débat, tensions ou contradictions avec les résultats de recherches, calendrier de la décision déconnecté de celui de l'évaluation, faiblesse de la concertation etc.) ne sont pas nouveaux. De nos jours pourtant, en France, comme à l'étranger, les procédures d'élaboration des politiques éducatives sont censées évoluer⁴ : elles deviendraient d'abord plus rationnelles, dans la logique d'une *evidence based Policy* (en s'appuyant sur des données probantes), et en même temps aussi, plus transparentes, du moins soumises au débat public. Relativement à ce dernier point, la nature des transformations opérées irait jusqu'à marquer l'avènement d'une « démocratie du public », où la définition du bien commun ne serait plus le seul

¹ Ou alors ces évaluations ont bien été menées (malgré le faible temps), mais non rendues publiques. En fait la description officielle du programme stipule trois niveaux de suivi. D'abord, « les recteurs peuvent constituer des équipes académiques ou faire appel à des équipes de recherche pour mener une étude plus approfondie ». Ensuite, les inspections générales sont appelées à participer au suivi et à l'évaluation du programme au plan national. Enfin, le ministère prévoit un séminaire des 105 établissements qui devait être organisé en début d'année 2011, et dont les conclusions appuieront les modalités de l'extension du dispositif pour la rentrée scolaire 2011. Cf. description du programme sur le site education.gouv.fr.

² MEN, Bilan national des réseaux « ambition réussite », juin 2010 ; P. Merle. « Les collèges Ambition Réussite : un « bilan négatif », une politique non prioritaire ». En ligne : http://www.inegalites.fr/spip.php?article1394&id_mot=31

³ Pour une comparaison européenne de ces politiques, voir les résultats de l'étude EuroPEP : M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.-Y. Rochex. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, INRP, 2008. Un second volume dédié aux résultats de cette étude doit paraître en 2011. Jean Yves Rochex argumente déjà pour l'AEF la proximité des deux mesures avancées cette année, le programme Clair, et la mise en œuvre des internats d'excellence, avec les évolutions observées au titre de l'étude EuroPEP : Jean-Yves Rochex, « Le devenir de la politique d'éducation prioritaire : excellence pour les uns, renoncement et mesures sécuritaires pour les autres? » AEF, le Club, 12 Octobre 2010

⁴ Nathalie Mons, « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales », *Revue française de Pédagogie*, n° 134, Juillet- Août-Septembre 2008, Lyon: INRP p. 5-13.

monopole des dirigeants légitimes, ou d'une élite spécialisée en lien avec des syndicats professionnels (Mons, *ibid.*, 5). Mais alors, si les critiques de la plupart des syndicats à l'encontre du programme Clair semblent en effet peu prises en compte, la question serait bien de savoir qui se trouve reconnu comme voix légitime du débat : sans doute pas les parents des élèves qui y sont scolarisés, même si ceux-ci peuvent aussi être enrôlés dans l'affaire par la promesse d'une scolarité pacifiée au climat serein.

Tensions, flou et logique managériale

Si l'on excepte ces caractéristiques pourtant essentielles, une forme de « modernité » du programme Clair semble pourtant apparente. Pour une grande part en effet, il semble que la logique portée par celui-ci contribue à incarner l'avènement d'un nouveau modèle de régulation des politiques scolaires⁵. Elle semble confirmer la remise en cause d'un modèle de type « bureaucratique-professionnel » au profit d'un nouveau modèle qui se formalise autour de quelques principes convergents plutôt sous-tendus par une rhétorique d'efficacité « néo-libérale » : liberté de « choix » de l'école par les parents, autonomie accrue des établissements et vision managériale de son fonctionnement, érosion de l'autonomie professionnelle, diversification de l'offre scolaire, injonction de l'innovation, prégnance de l'évaluation. Le modèle antérieur associe un rôle fort à l'État éducateur et prescripteur de règles et de normes *a priori* pensées comme devant être les mêmes pour tous et comme garantissant une égalité de traitement des élèves, à une forte autonomie professionnelle des enseignants. Ce modèle a subi de nombreuses critiques, que nous ne pourrions pas ici rappeler, mais il s'est aussi accompagné d'une ambition de justice sociale que la logique émergente met à mal.

La plupart des pays européens sont confrontés à ce nouveau mode de régulation, mais dans des voies qui leur sont propres et sous des modalités diverses (Maroy, 2006, 355) : tensions, flou et discrétion du débat et de l'évaluation caractériseraient donc déjà les nôtres ? Ainsi, le rapport du programme Clair à celui des Réseaux ambition réussite est-il déjà flottant au gré des annonces et ajustements pris depuis l'été dernier. Dès le départ Clair devait remplacer RAR : si les finalités poursuivies par le dispositif RAR sont elles-mêmes hétérogènes, le symbole – au moins lui – est fort et explique en grande partie les craintes qui se sont exprimées : une visée sécuritaire qui se substituerait à un jeu d'égalisation et de justice sociale en matière scolaire ? C. Nique chargé d'une mission de suivi et d'évaluation du programme affirme désormais ce rapport dans une logique « additive » : l'un ne va pas remplacer l'autre mais s'y ajouter, dans la mesure où leurs actions seraient convergentes et complémentaires (Op. cité, 12 janvier). Cependant, le programme est aussi dit être « destiné à éviter l'empilage de dispositifs et l'effet mille-feuilles », ce qui conduit logiquement quelques jours plus tard le recteur d'Aix-Marseille à réaffirmer qu'il devra « se substitue[r] peu à peu aux autres, tout au moins les RAR » (de Gaudemar, AEF, 19 janvier 2011, Dépêche n°143972). Outre la question des finalités, le problème pourrait surtout être d'ordre budgétaire : le programme Clair n'a pas réellement de budget propre, que deviendront les moyens des RAR ?

Il est de toute façon difficile de trouver de plus amples développements sur les finalités de Clair en-dehors des quelques mots qui le décrivent sur le site officiel du ministère : « *Les objectifs sont : améliorer le climat scolaire et faciliter la réussite de chacun, renforcer la stabilité des équipes, favoriser l'égalité des chances* ». Pour ce faire, le programme prévoit trois séries d'innovation pour les établissements sélectionnés : en matière de pédagogie, de vie scolaire et de ressources humaines. Mais s'il nous faut examiner ces points, deux remarques s'imposent toutefois déjà sur le principe de ciblage qui caractérise ce programme.

La première est relative à l'unité établissement ainsi privilégiée. Ce choix reflète la logique managériale du projet. Il était déjà porté par les travaux sur les violences scolaires ici exclusivement mobilisés : le niveau établissement en est l'unité d'analyse, là où pourtant les premiers travaux qui se sont consacrés à ces questions ont mis en relation les problèmes de violences avec d'autres niveaux d'action, et notamment avec les logiques ségrégatives liées à la constitution d'un quasi-marché

⁵ C. Maroy, *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF, 2006

scolaire⁶. Les recherches sur les relations d'interdépendances compétitives entre établissements se sont aujourd'hui développées⁷ et celles-ci argumentent la nécessité de contrebalancer les politiques orientées vers une accentuation de l'autonomie des établissements par la mise en œuvre d'un plan d'action conçu à l'échelle d'un « territoire » ou d'un ensemble d'établissements (quel que soit leur recrutement ou leur place sur les « marchés scolaires »). D'autres collectivités semblent activement rechercher des solutions à ce niveau, par exemple la Communauté française de Belgique qui fait désormais de la lutte contre les effets de ségrégation une priorité⁸. Il est vrai que nos voisins tentent ainsi de combattre les conséquences délétères du principe de libre choix des établissements, en vigueur ici depuis longue date, mais que la politique menée en France vient juste de promouvoir... Seconde remarque : les procédures et critères concrets qui conduisent à sélectionner les établissements éligibles au programme ne sont pas explicités. On apprend aux grés des annonces que ce choix est fait sous la responsabilité du ministère sur proposition des recteurs, et que le « conseil d'administration n'a pas de pouvoir de décision pour entrer ou sortir du dispositif » (Dépêche AEF n°145492). Mais ce dernier point entre bien entendu lui aussi en tension avec la visée mobilisatrice qui est recherchée et affirmée dans la circulaire (mise en place d'un projet éducatif « porté par tous les personnels » ; renforcer la « cohésion et la mobilisation des équipes » etc.). A court ou moyen terme il est d'ailleurs possible de voir se scinder la communauté professionnelle engagée dans ces établissements entre ceux recrutés « sur profil » et les autres.

Les trois innovations ?

Disons-le d'emblée, la réelle innovation (si on prend le terme au sens de « ce qui est nouveau »), en France du moins, est celle qui concerne le champ des « ressources humaines » en rapport à l'annonce d'un recrutement des personnels « sur profil » et la création du nouveau poste « préfet des études ». C'est d'ailleurs ce point, et notamment le premier d'entre eux, qui a le plus fait réagir les syndicats. Cette mesure menace les statuts en place, elle redessine la division sociale du travail dans les établissements, accorde un poids plus important aux principaux de collège et aux proviseurs de lycées qui sont beaucoup plus susceptibles d'influencer la carrière des enseignants. Le recrutement, s'il demeure sous la responsabilité du Recteur, débute par la création d'un « profil », il se prolonge par un entretien avec le chef d'établissement qui donne son « avis » – il y a donc sélection – puis par une « lettre de mission individualisée » qui permet d'orienter le travail de la personne recrutée, dans la limite, pour l'instant au moins, des réglementations statutaires en matière de temps de travail, ainsi que pour une durée déterminée (3 ans pour la circulaire). L'engagement contractuel est renouvelable en fonction de l'évaluation qui doit s'effectuer en fin de période, nouvel entretien donc, à l'appréciation encore du chef d'établissement (des rétributions individuelles sous forme d'avancement sont prévues). Une forme d'autonomie locale ainsi gagnée semble donc réelle, mais au détriment de celle jusqu'ici accordée aux enseignants, et qui plus est pour une logique d'action qui pourrait surtout fortement dépendre de la personnalité, des compétences et des stratégies du chef d'établissement.

Cette organisation semble se justifier par deux arguments : elle vise à éviter la nomination de jeunes enseignants débutants non volontaires, et elle part du principe que l'on n'enseigne pas dans un établissement RAR-CLAIR comme dans un lycée de « centre ville », que tout enseignant n'est pas à même de faire le même bon travail ici et là. Sur le premier point toutefois, l'affaire devra être suivie en

⁶ Nous pensons ici aux résultats de l'appel d'offres DEP –IHESI sur ces questions : B. Charlot et J.-C. Emin (coord.). *Violences à l'école. État des savoirs*. A. Colin, 1997. E. Debarbieux et son équipe, dont les travaux sont fortement impliqués dans les Etats généraux qu'il présidait, participait déjà à cette étude, pour ensuite fortement développer son travail sur la violence à l'école. D'autres équipes avaient abordé ces questions avec d'autres méthodologies, en enrichissant le débat et la réflexion et en soumettant des problématisations du phénomène non seulement liées à l'effet établissement ou la mesure de leur « climat ». Mais le débat scientifique s'est malheureusement peu poursuivi. Certaines de ces autres équipes se sont pourtant retrouvées dans une publication collective dirigée par P. Vienne, en deux volumes de la revue belge « La matière et l'esprit » : « Violences à l'école : neuf approches qualitatives », vol. 1 et vol 2, 2005

⁷ Outre les travaux de Maroy cités, on se reportera notamment à B. Delvaux et P. Reman, « Jeux d'autonomie dans le système scolaire », dossier de la *Revue Nouvelle*, Bruxelles : Mai-Juin 2010, n° 5-6.

⁸ Cf. sur ce point, notamment, le récent article de Demeuse M., Demierbe C., & Friant N. (2010). « Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique ». *Indirect*, 18, 65-78.

fonction de la logique des places acquises et tenues dans les établissements favorisés. D'autre part, et surtout, le risque demeure aussi de voir ce système contribuer à figer des pratiques et modes d'exercices professionnels problématiques (car différenciés et différenciateurs pour les élèves) : et du côté des établissements de centre ville « non profilés » – qui seraient d'autant moins ainsi justifiés et incités à construire des apprentissages pour tous ? – et du côté des établissements « Clair ». En fait, de multiples questions se bousculent à propos de ce système : quelles sont les particularités des profils et des missions ? En quoi celles-ci n'en viendraient-elles pas à renforcer des phénomènes d'adaptation contextuelle en matière de pratique et d'exigence pédagogique considérés comme l'une des principales difficultés à devoir surmonter en éducation prioritaire⁹ ? Mais aussi : en quoi et comment pouvons-nous garantir que cette nouvelle contractualisation n'aboutisse pas à une nouvelle imputabilité et mise en responsabilité des résultats sur les seuls acteurs qui s'y engagent ? On semble toutefois encore loin d'une logique de « pilotage par les résultats » et/ou d'*accountability* comme on le voit dans les pays anglo-saxons, pour le meilleur comme pour le pire. Pour ce que nous en avons vu jusqu'à présent dans des établissements Clair, l'évaluation individuelle en fin de « contrat », si elle ne se veut pas que subjective, ne semble pas tant vouloir porter sur les résultats en matière d'acquisition scolaire par exemple que sur le fait de la réalisation ou non des objectifs contractualisés par la lettre de mission... La circulaire prévoit bien une évolution des résultats des établissements, en lien au « contrat d'objectif » signé entre les autorités académiques et le chef d'établissement, mais la nature de ces « objectifs » n'est pas précisée, ni non plus encore, les éventuelles mesures de pénalité ou de « restructuration » (comme cela se dit dans le cadre de la Loi *No child left behind* aux États-Unis) en cas de non atteinte de ces derniers. Si cela s'avérait ainsi, si cette logique d'*accountability* s'imposait, alors le débat devra rappeler les multiples problèmes que posent ce système et qui poussent d'ailleurs désormais actuellement le gouvernement américain à le revoir¹⁰. Mais pour l'instant, il conviendrait déjà de voir publiciser les éléments des contrats d'objectifs qui nous semblent décisifs à bien des égards.

C'est ainsi notamment que la question des finalités (Vie scolaire, améliorer le « climat » / favoriser la réussite de chacun, etc.), se verrait clarifiée. On pourrait aborder cette question avec la posture de conciliation que semble privilégier S. Broccolichi¹¹ : « Bien être » Versus « apprentissages scolaires » est un faux dilemme. L'exemple donné est celui de ce qui se jouerait en Finlande : on en est bien loin en matière d'efficacité et d'équité (d'après PISA), malgré une centration française sur les « acquisitions de connaissances » et le souci fort du « bien être » en Finlande. Il faut dépasser l'opposition trop schématique ici facilement mobilisable, mais dans la mesure où les conditions scolaires ne justifient pas les registres victimaires, les sentiments de relégation, d'injustice ou d'arbitraire des élèves (« on m'a mis dans une classe poubelle » etc.) ; dans la mesure aussi où l'acquisition des connaissances soit effective et non bornée par exemple comme futur-passé (« *c'est quand même des élèves qui ont du retard ... en quatrième on a 14 ans je crois hein c'est ça... l'âge normal... mais dans cette classe ils ont déjà plus ou moins environ 16 ans, alors oui ils ont travaillé aujourd'hui, mais..* »). A l'heure où la question des rythmes scolaires semble âprement débattue, celle de la normalisation opérée par rigidité du temps scolaire, donc de la sélectivité, semble d'ailleurs curieusement oubliée. Plus encore, elle se renforce et se naturalise en permanence par l'abondance des nouvelles catégorisations essentialistes d'élèves qui s'installent dans les débats au nom d'une rhétorique de l'adaptation individualisée à une « diversité » (de talents, de potentiels, d'aspirations ou justement de « rythmes d'apprentissages », certains seraient « rapides », d'autres « lents » ?).

Les autres orientations des deux innovations, « vie scolaire » et pédagogique » deviendront elles aussi ce que les établissements parviendront à en faire, au titre de leur « autonomie » : dans la circulaire, le

⁹ Voir notamment sur ce point, M. Kherroubi & J.-Y. Rochex, Note de synthèse « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2e partie : « Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations » ». Revue française de pédagogie, no 147, 2004, 115-190., o aussi, A. Van Zanten et M.-F. Grosperon, « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », in VEI diversité, 161, Juin 2010

¹⁰ Voir le propos de Adam Gamoran sur l'évolution actuelle de la politique aux États-Unis : « The future of u.s. educational inequality: will better measures and more accountability reduce the gaps? », à paraître dans la Revue Française de Pédagogie, 2011

¹¹ « Bien être et apprentissages scolaires : un faux dilemme », in VEI diversité, n° 161, Juin 2010.

descriptif de l'innovation pédagogique fait quelques lignes seulement, il se retranche sur l'article 34 du code de l'éducation, permettant des « expérimentations ». En matière de vie scolaire (et de ce qui se nomme « sécurité dans les établissements »), la logique est surtout celle d'une nouvelle division sociale du travail, avec la désignation du « préfet des études », et aussi un partenariat renforcé avec la police ou la gendarmerie. La littérature scientifique nous alerte pourtant depuis longtemps sur les questions non anodines liées à la présence de nouveaux intervenants qui contribuent à redécouper l'activité scolaire, jusqu'au risque d'installation d'« un dualisme des dimensions cognitives et comportementales de l'enseignement »¹². Là aussi de fait, on mesure, à travers les précisions officielles du programme Clair, le faible spectre des références théoriques et des travaux de recherche retenus comme légitimes : la « cohésion » d'une équipe éducative et le « climat » que l'on prétend mesurer (la culture d'entreprise ?) conçus dans la logique d'un « effet établissement » est ce qui apparaît comme la principale, indépendamment de tout autre acquis, questions, remarques, problèmes, ou potentialités d'action observés dans le champ scientifique. De même, les acquis des rapports des Inspecteurs Généraux qui ont tant fait pour optimiser la visée égalitaire de l'éducation prioritaire, paraissent oubliés¹³.

Des questions sur les finalités

C. Nique semble accentuer la dernière finalité mentionnée du programme Clair, « favoriser l'égalité des chances » en argumentant la possibilité de voir, par le programme, augmenter le nombre d'élèves accédant au baccalauréat (stable depuis 1995, - AEF, op. cité 12 janvier 2001). L'égalité des chances est en effet une catégorie phare de l'action réformatrice sur l'école engagée depuis la nomination de Nicolas Sarkozy. Elle structure sa lettre de mission adressée à Xavier Darcos en 2007 tout en dessinant ainsi une « feuille de route » réformatrice qui ne semble pas s'être démentie depuis. Or, comme nous incite à y regarder de plus près Jean-Claude Emin¹⁴, cette lettre distingue ainsi explicitement deux publics :

- Le premier de ces publics est constitué par les élèves les plus en difficulté – où qu'ils soient – ; il est certes ici évoqué très rapidement en envisageant uniquement la logique d'un soutien individuel pour eux ;
- Le second de ces publics, ce sont les élèves méritants, notamment ceux « dont les parents n'ont pas les moyens ou les relations pour contourner la carte scolaire ».

Bien des mesures adoptées depuis se trouvent déjà ainsi pré-conçues et il est certain que celles-ci, au départ, portaient beaucoup plus d'attention aux élèves dits « méritants » des établissements défavorisés, qu'aux seconds, lesdits « élèves en difficulté ». Cette lettre de mission n'évoque par exemple en rien l'éducation prioritaire. Comme bien souvent dans la logique constitutive d'un processus de « marquage social », le travail de catégorisation ici impliqué n'est pas tout-à-fait explicitement symétrique : « méritants » versus « en difficultés ». Il rappelle de fait une classique vision morale de la pauvreté héritée du XIX^e siècle et réactivée au nom de la critique du *welfare* dans les années 1970 notamment aux États-Unis : on mettait alors en scène des « pauvres méritants » et des « non-méritants »¹⁵. Au passage d'ailleurs, relevons que de telles catégorisations quand elles sont

¹² Selon l'expression de M. Tardif et L. Levasseur (*La division du travail éducatif*, Paris, PUF, 2010.). Ce dualisme a fait l'objet de plusieurs analyses (synthétisées par Kherroubi et Rochex, 2004, op. cité) et pour les problèmes extrêmes qu'il peut poser, voir l'article de J. Devine, « Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New-York », *Lien social et Politiques*. RIAC, n° 35, 1996, p. 167-184.

¹³ Nous pensons aux deux importants rapports, pourtant très différents l'un de l'autre, de C. Moisan et J. Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, IGAEN et IGEN. Paris : INRP (Centre Alain Savary) ; ainsi que celui de A. Armand et B. Gille, *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.

¹⁴ Jean Claude Emin, « Education prioritaire : qui a la priorité : le territoire ou l'individu ? », 2009, En ligne : http://www.associationozp.net/article.php3?id_article=6831&var_recherche=Emin

¹⁵ D. Fassin analyse l'histoire de ces catégories (« Exclusion, underclass, marginalidad. Figures contemporaines de la pauvreté urbaine en France, aux États-Unis et en Amérique latine ». In *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, 37-75)

aujourd'hui réactivées sous-tendent une sortie d'un paradigme sociologique que l'on s'attache alors d'autant plus à réduire ou à disqualifier comme « fataliste » et « déterministe ». On peut être de milieu défavorisé et être « excellent » à l'école, car précisément méritant, responsable, si ce n'est aussi à (fort) « potentiel ». Les catégorisations des individus s'effectuent ainsi en termes de volonté et de capacité : autant de caractéristiques qui transcenderaient les conditions sociales de vie et la diversité des processus sociaux et scolaires impliqués dans les inégalités d'éducation. Les mesures pour ces derniers se sont donc développées : la volonté de suppression puis l'assouplissement de la carte scolaire se justifie en grande partie par l'existence de ce public. A celles-ci s'ajoutent la multiplication des dispositifs qui visent l'ouverture sociale des grandes écoles (selon certes des modalités différentes), ainsi que la mise en œuvre des « cordées de la réussite », ou les très récents « Internats d'excellence ». La plupart de ces mesures fonctionnent sur le principe d'une exfiltration : les « méritants » sont appelés à poursuivre leur scolarité dans des institutions censées offrir de bien meilleures conditions de scolarisation que les écoles ou établissements de leur quartier. La politique poursuivie entend donc plus jouer sur les « gens » (favoriser leur mobilité) que sur les « places », au risque bien sûr de creuser une vision *mortifère* des quartiers populaires ou des établissements, et notamment en éducation prioritaire, auxquels les méritants doivent échapper. Il faudrait d'ailleurs questionner la manière dont les personnels de ces établissements « que les meilleurs peuvent fuir » prennent ce type de mesure, ce qu'elles contribuent à produire sur leur horizon d'attente vis-à-vis du travail des élèves qui demeurent sur place. Et ce d'autant plus que le « *turn over* » de ces mêmes personnels est lui, par contre, toujours autant stigmatisé.

L'égalité des chances, à strictement parler, pourrait donc être comprise comme une égalité des chances individuelles. Mais il faut aussi veiller à la cohésion sociale, et la lettre de mission y insistait, à la « sécurité des établissements » : « Loin de sous-estimer cette question, vous prendrez au contraire toutes les dispositions nécessaires à cette fin en lien avec la ministre de l'Intérieur, de l'outre-mer et des collectivités territoriales » (Lettre de mission). La place du programme Clair y est donc déjà dessinée, même si son annonce se fait plus tard (les commentaires critiques de l'époque dénonçaient une conclusion qui n'aurait pas suivi la richesse des productions des États généraux de la sécurité à l'école). Celui-ci semble la mesure phare ciblant désormais l'autre public « marqué » et objet de préoccupation publique. Rappelons toutefois que la logique ici opérée a démarré bien plus tôt, et même avant la réforme de l'éducation prioritaire de 2006 qui précède l'élection de Nicolas Sarkozy et qui devait justement déjà concourir, d'après les termes de Gilles de Robien, à passer d'une logique de « zone » à une logique de « public »¹⁶. Ainsi, nous l'observons déjà à la fin des années 1990, par exemple au moment où Ségolène Royal s'intéresse à la « jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires » (Rochex, AEF Le club), et où l'on s'attache dans le même temps à coupler beaucoup plus systématiquement la politique des zones d'éducation prioritaire avec la politique de la ville, dans le contexte d'ailleurs déjà de la forte médiatisation des problèmes de violence et d'« émeutes urbaines » (ce qui apparaît en fait récurrent dans l'histoire de l'éducation prioritaire). Il ne faudrait d'ailleurs pas non plus oublier la création des « établissements sensibles » du plan anti-violence mis en place par Jack Lang en 2000.

Ces orientations semblent alors se faire au nom de la lutte contre l'exclusion, bien plus qu'au nom d'un processus de démocratisation des systèmes d'enseignement que les premières ZEP instituées en 1981 semblaient pourtant encore pouvoir viser. Autrement dit, l'objectif ne serait plus tant de lutter contre les inégalités scolaires – et donc de déjouer la prégnance d'une forme scolaire socialement sélective et privilégiant – que d'en limiter et gérer les conséquences, individuelles, économiques et sociales. Bien d'autres orientations de la politique éducative qui s'opère depuis lors font signe d'une telle dynamique, jusqu'à la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences qui permet de donner un garde fou à l'éclatement de l'institution scolaire qui guette ici. Le glissement de référents s'observe d'ailleurs dans toute l'Europe (Demeuse, Frandji, Greger, Rochex, 2008). Et il faut bien prendre conscience de la différence de perspective. Cette dernière est sous-tendue par une conception spatiale de la démocratie : les inégalités dessinaient un espace vertical (le haut et le bas),

¹⁶ Discours de 8 février 2006, *La relance de l'éducation prioritaire*.

l'exclusion un espace horizontal (qui laisse libre cours à la verticalité) où l'on est « in » ou « out », comme Alain Touraine a pu l'écrire. Il s'agit certes de s'intéresser au « sort des vaincus de la compétition scolaire », pour reprendre l'expression plus récente de F. Dubet¹⁷. Le seul problème, c'est que cette compétition continue de s'accroître fortement, et que celle-ci demeure socialement inégalitaire (le nombre de places d'élèves réservés aux « méritants » demeure quasiment insignifiant en proportion des effectifs globaux). Il se pourrait d'ailleurs que les récents résultats de l'enquête PISA 2009 contribuent à mieux faire prendre conscience de cela (accroissement du nombre d'élèves en grande difficulté et faible efficacité du système par ailleurs), même si l'on sait bien en quoi les décideurs politiques ont toute labilité d'utiliser les résultats de cette étude pour défendre toute sortes d'orientations normatives. En tout cas, on le voit, la portée du dispositif dépasse de loin les seuls établissements qu'il vise, ou la possibilité de voir s'améliorer un « climat scolaire », ce qui nécessiterait d'autant plus un débat public, en cette année, rappelons-le pour conclure, anniversaire de la constitution des ZEP (1981-2011).

¹⁷ *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : La république des idées, Seuil, 2004