

L'EDUCATION PRIORITAIRE, CHANGEMENTS ET VALEURS

(Conférence au colloque « Réseaux et contrats de réussite, l'éducation prioritaire redéfinie », CRDP de Lyon, 2000)

En préambule, je dois vous dire que le thème sur lequel on m'a demandé d'intervenir, "l'éducation prioritaire, quels changements, quelles valeurs ?", ne fait pas partie de mes "spécialités". Vous êtes des spécialistes des ZEP et je n'en suis pas un. Vous y vivez et vous y travaillez. J'ai participé, en tant qu'inspecteur général, il y a deux ans, au rapport établi par Jacky Simon et Catherine Moisan sur "Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire". J'étais chargé d'évaluer celles de l'académie de Lyon. Depuis, je n'ai pas beaucoup travaillé sur ces zones. Mais j'ai fait cette année une autre évaluation, pas très éloignée en ce qui concerne le public, puisqu'il s'agit de l'enseignement en prison. Le public que l'on retrouve dans les prisons est un public que vous connaissez, qui est souvent issu des zones urbaines défavorisées. Ce rapport devrait être publié à la rentrée scolaire 1999.

Je n'étais pas, en particulier, aux assises de Rouen auxquelles un grand nombre d'entre vous a dû participer, mais je vais m'inspirer du document qui en a été tiré, "Relance de l'éducation prioritaire" et qui motive votre présence ici. Je partirai du discours du Premier ministre, Lionel Jospin, prononcé à Rouen., discours tout à fait intéressant : à l'examen, on s'aperçoit que c'est un "patchwork", un montage, comme le sont souvent les discours des ministres, écrit par un entourage composé de plusieurs personnes, chacune d'entre elles contribuant à une partie. Dans le cas particulier de ce discours, le montage apparaît évident du fait des parties disproportionnées : une première, extrêmement intéressante, philosophique, où l'on cite Platon, Socrate, Descartes, etc. et une seconde partie beaucoup plus plate de "cuisine éducative" où l'on présente les chantiers du ministre pour les appuyer, où l'on annonce des mesures très techniques sur les ZEP. Je m'attacherai essentiellement ici à la première partie.

Celle-ci a été écrite, sans conteste, par un philosophe de son entourage, et même, sans doute, de son entourage très proche en particulier la première phrase, tout à fait magnifique, qui commence comme ceci : "*L'école est le lieu où, avec la transmission du savoir et dans la référence à des valeurs, se forge l'émancipation de l'enfant. Cette émancipation est affaire de respect*". Je trouve que cette phrase résume superbement ce qu'est l'éducation publique. Chaque terme est important : le terme de "savoir", c'est-à-dire l'idée que l'on transmet des connaissances, du savoir, et celui de "valeurs", puisqu'il est dit que ces connaissances se transmettent dans la référence à des valeurs.

Cette phrase elle-même pose plusieurs questions, au centre de ce que vivent les ZEP, mais pas seulement.

Première question : quelle relation peut-il y avoir entre connaissance, valeur et émancipation ? Quelle relation pratique ? Emancipation étant entendue, ici, dans le sens d'accès à une vie libre, de capacité à devenir un homme, à agir librement.

Deuxième question : quelle est la nature de ce respect dû à l'enfant, dont parle le Premier ministre, pour un éducateur, un professeur ?

Je reprendrai aussi certaines citations sans nécessairement les commenter, par exemple la citation suivante : "Les normes organisent le respect des valeurs". Voilà un raccourci qui réhabilite les normes : les valeurs sont des idéaux, des abstractions qui s'incarnent, dit le

Premier ministre, dans des normes. Je pense qu'il fait référence, non seulement aux normes scolaires, mais aussi aux normes sociales.

L'école, dit-il aussi, " a une responsabilité au regard de la loi ", entendu comme ce corpus de valeurs et de normes ; sur ce point, nous dit-il, la naïveté n'est pas de mise, il ne s'agit pas ici de prétendre faire disparaître toute transgression de la loi, mais d'assurer que ceux qui franchissent ce pas sachent qu'ils transgressent une norme commune. On peut y voir une réhabilitation de la sanction. Enfin, et ce sera ma dernière citation : " En créant les ZEP au début des années 80, nous avons rompu avec l'hypocrisie et renoué avec la vision concrète et réaliste que développait déjà Aristote qui affirmait : " Il n'est pas de pire inégalité que de traiter de façon égale des choses inégales ". Tel est le sens dans lequel mon gouvernement veut inscrire son action. Notre politique doit être réaliste et juste. " La valeur de justice est d'ailleurs, sans doute, la seule qui figure explicitement dans ce discours, à propos des ZEP.

Ceci amène la dernière question que je poserai en introduction : n'y a-t-il pas un paradoxe à placer les ZEP qui sont, par ailleurs, d'une manière systématique, baptisées " pôles d'innovation " (que ce soit pour faire un constat ou pour le souhaiter) sous le patronage de la tradition, plus particulièrement sous le patronage d'Aristote ? Et plus largement, quelle est la part dans les ZEP, de l'innovation et de la tradition ?

Voici donc un certain nombre de questions qui me semblent au coeur du discours que le Premier ministre a prononcé à Rouen, le 5 juin 1998. Mon apport ne sera pas de connaissances, mais plutôt d'une réflexion commune à laquelle je vous invite, en partant de ce discours.

Puisque le titre est " Education prioritaire, quels changements, quelles valeurs ? ", d'une manière très académique, mon exposé sera divisé en trois parties : les valeurs - le changement - l'éducation prioritaire.

I. LES VALEURS

Qu'est-ce qu'une valeur ? On peut considérer, d'une façon très sociologique, qu'une valeur est un principe d'action, une référence qui a du prix pour, par exemple, un groupe, et qui incarne, pour ce groupe, d'une part un idéal de perfection (la liberté) et d'autre part, un critère pratique pour l'action (comme l'honnêteté).

On peut communément distinguer trois types de valeurs, pour clarifier les choses : des *valeurs sociales*, c'est-à-dire des principes qui s'incarnent dans les normes d'un groupe, d'une société, et qui varient selon les groupes, les sociétés et les époques. Ces valeurs sociales qui sont, à tout propos, justifiées ou décriées, aujourd'hui.

Les *valeurs morales ou éthiques* : on ne se réfère plus ici à ce qui domine dans une société, mais à ce qu'une personne trouve bien ou bon de faire. Cela peut être conforme aux normes sociales, comme leur être complètement opposé. C'est l'individu qui juge de ce qui est moralement bien de faire ou éthiquement bon de faire.

Les *valeurs esthétiques* recouvrent ce qui nous apparaît beau, ce que nous admirons, ce qui nous émeut : une oeuvre d'art ou une action exemplaire, un acte même qui peut être beau et susciter l'émotion et l'admiration. Ainsi, par exemple, ce qu'on appelle le charisme. Une personnalité charismatique, par son action courageuse, provoque, chez les autres, l'admiration, voire l'émotion, et arrive à les entraîner. Michel Delay¹, par exemple, était un homme charismatique, il a laissé beaucoup de traces de type émotionnel, après sa mort.

¹ Michel Delay fut le Principal du Collège Paul Eluard, situé aux Minguettes, à une époque où ce quartier vivait des heures particulièrement difficiles, où les élèves désertaient un établissement où même les enseignants avaient peur. En quelques mois, Michel Delay, essentiellement en parlant avec les uns et les autres, sans exclusive, rétablit la paix dans ce collège et son environnement. Celui-ci accueille aujourd'hui dans ses locaux le

On ne parlera pas beaucoup des valeurs esthétiques, car il est vrai que dans les ZEP, elles ne sont pas centrales. Mais, simplement pour fermer la parenthèse sur ces valeurs esthétiques, reconnaissons leur importance dans l'enseignement. En fait, l'enseignement a d'abord été fondé sur les valeurs esthétiques, avant d'être fondé sur des considérations techniques, qu'on a appelées la pédagogie. On a d'abord parlé de l'enseignement comme d'un art. La mise en scène de l'acte d'enseignement est une mise en scène théâtrale - c'est la scène du théâtre qui se retrouve dans la classe, avec l'acteur, l'estrade et l'amphithéâtre. C'est d'abord sur le modèle esthétique du théâtre qu'on a conçu l'enseignement collectif, à partir d'une certaine époque. La formation des enseignants a d'ailleurs d'abord commencé par une formation de type esthétique : apprendre à poser sa voix, à se montrer, avoir une présence physique sur l'estrade, etc. avec des conseils qui étaient les mêmes que ceux qu'on donnait aux acteurs. Ensuite, elle est devenue technique, et peut-être que demain, elle deviendra éthique, mais elle ne l'est pas encore.

Dans les ZEP, on va donc avoir à se préoccuper à la fois de valeurs sociales et de valeurs morales ou éthiques. Ces valeurs, qui sont des abstractions, s'incarnent précisément dans des jugements de valeur, dans des normes comme le dit Lionel Jospin, dans des pratiques pédagogiques, éducatives ou de direction d'établissement, ou d'inspection, plus largement dans des croyances, des opinions et des comportements.

Cet ensemble est appelé aujourd'hui " culture ", au sens anthropologique du terme. La culture d'une population, d'un groupe, d'une profession...

Question : tout principe d'action légitime pour un groupe est-il donc une valeur ? Les sociologues répondent oui : ils définissent la valeur comme cela. Pour nous, essayons de dépasser l'approche sociologique et posons-nous la question : est-ce qu'il y a des principes d'action qui ont plus de valeur que d'autres ? Ou bien tous les principes d'action se valent-ils ?

Cela nous oblige à adopter un autre point de vue que sociologique car, pour les sociologues, tout principe d'action d'un groupe en vaut un autre, et ils se refusent à traiter de la question de la valeur des valeurs. Or, je pense que dans les ZEP, on est obligé de se la poser : ce que font les élèves ou un groupe d'élèves a-t-il plus de valeur que ce que fait un autre groupe ? Ce point de vue est éthique et moral.

Je vais aborder maintenant la distinction entre la morale et l'éthique. La morale rassemble l'ensemble des conduites obligatoires et l'éthique correspond à un certain nombre de principes qui permettent de juger ce qu'il est bon de faire lorsqu'un choix est possible.

Morale : pas de délibération. Ethique : délibération possible, et sans doute souhaitable.

L'une et l'autre nécessitent d'avoir un certain nombre de valeurs de référence. Cette distinction n'est pas universelle chez les philosophes aujourd'hui, mais elle caractérise un certain nombre d'entre eux. Je pense à Ricoeur, à Comte-Sponville ou à Ferry qui utilisent cette distinction-là.

I.1 La morale

Question : quelles sont aujourd'hui les conduites obligatoires qui sont partagées dans notre société ?

Puisque les morales religieuses sont, soit abandonnées, soit éclatées (il n'y a plus en France de principe religieux communément admis), la morale est renvoyée à ce que pensent les individus : ma morale contre la tienne... La question de l'éducation morale à l'école est une question qui peut paraître insoluble. Si la morale, en effet, est renvoyée à la conscience

des individus, alors on peut se poser la question de savoir si on peut penser une morale commune, laïque, à l'école. Le ministre Claude Allègre s'est heurté à cette question, puisqu'il a annoncé pour le lycée une éducation morale et qu'on a vu arriver, au bout du compte, une éducation civique, juridique et sociale. La tentative de créer un enseignement de l'éducation morale a échoué devant cette difficulté. C'est dire qu'il n'y a pas d'unanimité sur cette question. Il y a peut-être, cependant, une réflexion possible autour d'une idée importante - c'est en tous cas une idée que je soutiens qu'il y a une éducation morale possible à l'école publique autour de l'idée de respect de la dignité des personnes. Cette idée repose très précisément sur l'article premier de la déclaration universelle des droits de l'homme de 1947, qui commence de la façon suivante (je vous le rappelle) : " Tous les êtres humains naissent libres et égaux en droit et en dignité ". A côté de l'aspect juridique (égalité en droit), un aspect moral s'ajoute : la dignité. C'est la conscience que l'on a que tous les êtres, quels que soient leur religion, leur âge, leur couleur de peau, leur origine, sont d'égale dignité. C'est ce que nous dit Lionel Jospin dans sa première phrase : " L'émancipation est affaire de respect car le respect que l'on doit à un enfant revient à le traiter comme tel, c'est-à-dire à le traiter non comme un adulte en miniature, mais comme une personne en devenir ". Il y a chez l'enfant une personne qui mérite le même respect que toute autre.

Question : quelle différence faire entre le respect de la personne et la tolérance ?

La tolérance s'adresse non pas à la personne mais à l'individu ; pour concevoir la tolérance, je suis obligé de concevoir une différence. Si je tolère quelque chose, c'est que l'autre est différent de moi. Avec l'idée de tolérance, je privilégie les différences. Le respect, au contraire, s'adresse à la personne humaine et se réfère à l'unité, c'est-à-dire à l'humanité. Le respect s'adresse à des personnes qui sont toutes, d'une certaine manière, identiques. Il met en avant l'identité de l'homme, tandis que la tolérance met en avant des différences entre les hommes. D'une certaine manière, on pourrait dire que le respect est le contraire de la tolérance.

Dès lors, quel est le respect dû à l'enfant ? Concrètement, que signifie respecter, chez l'enfant, la personne ? Quels sont les devoirs qui s'imposent à l'éducateur s'il est d'accord avec cette idée de respect ? Sans être exhaustif, on peut dire que puisque l'enfant est une personne, un adulte potentiel, quelqu'un que je dois traiter avec égale dignité, le premier respect qui lui est dû est de lui transmettre tout ce que je sais. Car l'enfant arrive au monde " vierge " en devenir, en ce sens qu'il n'y a pas de transmission génétique des comportements, des compétences et des connaissances chez l'homme. C'est en ceci, sans doute, qu'il se distingue des autres créatures. L'homme est entièrement un être de culture, c'est-à-dire fait par ce qu'on va lui transmettre, par l'éducation. Si vous voulez soustraire un enfant à l'éducation humaine, vous en ferez ce qu'on appelle un enfant sauvage, il ne sera jamais un homme.

I.2 L'éthique

Passons à l'éthique. De quoi s'agit-il ? De principes pour juger lorsqu'un choix est possible : lorsqu'on se pose la question, par exemple, de savoir ce qui est bon pour cet élève, il y a un choix possible. Ce qui est bon pour cet élève, c'est peut-être de le sanctionner ou non, de l'exclure ou non, de lui donner tel ou tel conseil... On rentre vite dans des difficultés. Avec la morale, la conduite est obligatoire, avec l'éthique, c'est l'inverse, ce que dit Kieslowski dans l'un des films de son " Décalogue " : " l'éthique c'est l'enfer ". C'est l'enfer car on est devant une multiplicité de choix possibles, de tensions (ce qui est bon pour cet élève n'est pas forcément bon pour la classe - ce qui est bon pour la classe n'est pas forcément bon pour le professeur, etc.) On est toujours devant un nœud de tensions, accentuées par le fait que les principes qui vont guider notre choix sont multiples : plus de liberté, c'est peut-être moins d'égalité. Par exemple, donner plus de liberté de choix aux

parents (ce qu'on appelle déssectoriser) entraîne un approfondissement des inégalités. Les ZEP, c'est moins de liberté, mais pour plus de solidarité, de justice sociale. Jusqu'où peut-on aller dans la solidarité au détriment de l'égalité ? Ne va-t-on pas contribuer ainsi à faire disparaître la liberté ? C'est ce qu'on dit, par exemple, pour un certain nombre de politiques sociales. "Trop de solidarité conduit à l'assistanat", dit-on, c'est-à-dire à la perte de l'émancipation. "Si j'augmente le RMI à partir d'un certain niveau, je contribue à l'accentuation du chômage, car il n'est plus intéressant de travailler..." C'est ce qu'on a vu, en effet, à la Réunion où le RMI a profondément déstabilisé l'agriculture de la canne à sucre. Il y a là des tensions...

Nous reviendrons sur cette question fondamentale. Auparavant, essayons de distinguer plus précisément ces valeurs éthiques et morales qu'on vient d'évoquer des valeurs sociales.

Je vais m'appuyer sur la définition d'un philosophe, Olivier Reboul. Dans son dernier livre, qui s'appelle "Les valeurs de l'éducation", il nous donne une définition intéressante, un critère pratique pour reconnaître les valeurs éthiques et morales et les distinguer des autres valeurs, prises au sens sociologique du terme. Il dit : "Les valeurs éthiques et morales nécessitent un sacrifice". Ce dernier mot est un peu provocateur dans notre société. Prenons celui de renoncement. Mais le mot "sacrifice" est intéressant, parce que le propos de Reboul est de montrer qu'à travers cette idée de sacrifice, ce qui est toujours présent dans la valeur, c'est l'idée de sacré. C'est cette idée de sacré dans la valeur morale qui fait que justement, on va aller jusqu'à sacrifier tel ou tel intérêt ou plaisir, ou penser que si l'on bafoue cette valeur, on commet une sorte de sacrilège.

Quelques exemples : l'honnêteté me fait renoncer à un bien illicite ; si je suis généreux, solidaire, je renonce à un bien licite ; si je mets en avant la liberté des autres, c'est toujours au détriment de ma propre liberté ; si je mets en avant l'égalité, moi qui suis un nanti, c'est forcément que je renonce à quelque chose, etc... Il y a toujours derrière la valeur mise en pratique, un renoncement même faible, mais qui peut aussi être important, qui permet de la distinguer d'autres types de valeurs sociales qui portent, au contraire, sur un intérêt ou un plaisir. Le renoncement c'est toujours au détriment d'un intérêt ou d'un plaisir. Pour Olivier Reboul, si l'on suit la pente de son intérêt ou de son plaisir pour agir, quelle valeur a l'action ? ". Elle n'a aucune valeur, au sens moral ou éthique du terme.

La seconde idée présente dans l'éthique est celle de tensions, parfois de contradictions, du fait de la pluralité des valeurs, et de la multiplicité des acteurs, dans l'établissement scolaire par exemple. Entrer dans l'éthique, c'est sortir de l'illusion du simple et entrer dans le domaine des tensions et des contradictions, donc de la complexité. Ce qui est bon pour un élève ne l'est pas forcément pour le professeur, ce qui est bon hors des ZEP n'est pas forcément bon pour les établissements en ZEP : plus d'égalité, peut-être moins de liberté ; plus de justice, peut-être moins de liberté...

Les valeurs sont irréductibles les unes aux autres, elles introduisent des tensions, qui, elles-mêmes, entraînent la possibilité de faire des choix. Sans tension, sans pluralité des valeurs, pas de choix possible. Peut-être y a-t-il un domaine, celui de la dignité humaine, où l'on ne discute pas : on ne met pas en délibération s'il est bon d'être raciste ou pas. Je refuse de mettre cela en délibération dans la classe ou ailleurs, de savoir si les blancs sont supérieurs aux noirs, ou si les noirs sont supérieurs aux arabes... J'impose le postulat que les hommes naissent d'égale dignité et, à partir de ce principe, le racisme est moralement condamnable. Cela peut apparaître un peu théorique, mais en fait, c'est tout à fait pratique.

Voilà un exemple d'intervention fondée, non plus sur la délibération éthique, mais sur la conduite obligatoire : un chef d'établissement me dit : "J'ai un professeur raciste... (ceci n'est malheureusement pas exceptionnel) ...Il n'arrête pas de tenir des propos racistes en salle des professeurs, et peut-être, et sans doute, dans la classe". Je lui demande ce qu'il a fait. Il me fait part de son embêtement et ajoute qu'il s'est adressé à ce collègue raciste en ces

termes : “ Ecoutez, cher collègue, je vous demande de vous taire. Cela pourrait entraîner une poursuite judiciaire, un dépôt de plainte pour propos publics racistes. C’est interdit par la loi, gardez vos opinions pour vous. ”

Ce qui est derrière ce type d’intervention, c’est la justification du racisme qui devient une opinion parmi d’autres, qui a pour simple spécificité d’être condamnée par la loi, mais le racisme en tant que tel n’est pas condamné. Ce que dit ce chef d’établissement peut se résumer ainsi : “ Vous pouvez penser raciste, si vous le voulez, simplement je vous demande un peu de discrétion. Car cela pourrait vous nuire. ” On a là un traitement juridico-éthique de la question. On met en avant la loi. L’attitude morale, évidemment, est de condamner le racisme en tant que tel, et non pas seulement les propos racistes. L’attitude morale consiste à vouloir que cet enseignant ne soit plus raciste. C’est tout à fait autre chose.

I.3 Valeurs et connaissance

J’ai parlé d’importance pratique des valeurs. Je m’explique : un philosophe écossais du 18^{ème} siècle, David Hume, a énoncé le principe suivant, repris par des philosophes contemporains comme Luc Ferry ou André Comte-Sponville : “ La simple connaissance de ce qui est ne me permet pas d’induire ce que je dois faire ”. Si la seule connaissance ne me permet pas de guider mon action, est-ce à dire qu’on peut s’en passer ? La connaissance n’est évidemment pas inutile. Les mathématiciens diraient : elle est nécessaire mais insuffisante. Dès lors, que faut-il en plus de la connaissance pour agir ? André Comte-Sponville dit qu’en plus du jugement de connaissance, il faut toujours un jugement de valeur, jugements complémentaires et irréductibles l’un à l’autre. Dans toute action humaine, la plus modeste ou la plus importante, il y a un jugement de connaissance et un jugement de valeur. Comte-Sponville a écrit un livre sur ce sujet, *Valeur et vérité* qui démontre qu’une connaissance peut être vraie, établie comme vraie scientifiquement, et que pour autant, elle n’a aucune valeur. $2 + 2 = 4$, c’est vrai, mais cela n’a pas de valeur. En revanche “ tu ne tueras pas ” a de la valeur, mais ne recouvre aucune vérité : Si j’ouvre mon journal ou ma télévision, je suis assailli par les meurtres, les guerres. Donc, ce n’est pas la connaissance qui me dit de ne pas tuer. C’est autre chose qui est, par exemple, le respect de la vie, une valeur morale.

Ceux que Luc Ferry appelle les “ moralisateurs ” sont ceux qui prétendent le contraire, ceux qui pensent que la connaissance est suffisante pour agir et qui dissimulent le jugement de valeur derrière un jugement de connaissance.

Exemple que vous connaissez tous car il a profondément changé la vie des établissements scolaires, l’injonction : “ la cigarette tue, donc vous ne devez plus fumer ”. Jugement de connaissance (schématique mais vrai) et dissimulation de la valeur (la valeur de santé). Si la santé est importante, alors ne fumez plus. Mais si c’est le plaisir de fumer qui est plus important, continuez donc de fumer ! Si moi, je préfère une vie plus courte et plus plaisante à une vie longue et triste, c’est bien mon droit !

Le moralisateur va refuser le choix éthique et va imposer une conduite morale obligatoire, au nom d’une valeur suprême. Evidemment, en éducation, en pédagogie, les moralisateurs abondent. Ils disent : “ voilà ce que vous devez faire, en toutes circonstances, il n’y a qu’une conduite obligatoire ”. C’est évidemment rassurant, sécurisant, de savoir que la conduite est définie extérieurement et que je n’ai pas à plonger dans l’enfer de l’éthique, dans l’enfer des tensions et des choix à faire.

Il faut donc toujours deux jugements pour agir et si notre but, comme le dit Lionel Jospin, est de faire des élèves des hommes, et pas seulement des citoyens, il faut donc pouvoir leur permettre l’accès aux jugements de connaissance et aux jugements de valeur, et donc leur transmettre des connaissances et des valeurs. Voilà justifiée cette phrase que je vous ai lue au début : Pourquoi faut-il transmettre des connaissances et des valeurs aux enfants ? Pour en

faire des hommes, parce que, pour devenir un homme, il faut pouvoir porter des jugements de connaissance et des jugements de valeur.

I.4 En forme de conclusion, le point de vue du chercheur

Dans le même document qui reprend les interventions des Assises de Rouen, un autre homme, un chercheur cette fois-ci, Bernard Charlot, porte un jugement extrêmement sévère sur la politique suivie jusqu'alors par les responsables (pas seulement politiques). Il dit ceci : "Le projet de ZEP n'est actuellement pas satisfaisant, ni d'un point de vue politique -il n'a pas la force d'un projet politique fondateur- ni d'un point de vue opératoire. Il remplace un travail d'analyse des difficultés réelles des enfants par un ensemble de fantasmes sur les pauvres, d'envie de faire des essais et d'intuitions pédagogiques, plus ou moins heureuses."

Un jugement à l'emporte-pièce qui dit, en fin de compte, si je traduis : au fond, ce que vous avez fait n'a ni vérité ni valeur. Vous avez remplacé les connaissances par des essais et des intuitions pédagogiques plus ou moins heureuses et les valeurs par des fantasmes sur les pauvres.

Il s'agit donc de savoir si cette politique suivie depuis 1981 s'est appuyée, d'une part, sur des connaissances, et d'autre part, sur des valeurs et a été fondée sur des jugements de connaissance de valeur.

Question fondamentale : sur quoi s'est développée la politique des ZEP depuis 81, sur quels jugements de connaissance, sur quels jugements de valeur ? Je prends la phrase de Bernard Charlot comme une provocation nous invitant à prendre à bras-le-corps cette question-là.

Le titre même du rapport Simon-Moisan, " Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire ", est une invite au jugement de connaissance. Le travail qui y est fait est un travail de recherche des facteurs déterminants, de réussite ou d'échec des élèves de ZEP, qui vise à fonder la politique d'éducation prioritaire sur des connaissances établies. Les chercheurs comme Bernard Charlot qui travaillent dans les ZEP, ont la même ambition : fonder le travail des éducateurs de ZEP sur des connaissances solidement établies sur ce qui fait réussir ou échouer les élèves, à tous les niveaux.

II. LE CHANGEMENT

Cette partie n'est pas sans lien avec le développement sur les valeurs, car le changement est sans doute aujourd'hui une valeur sociale. Dans la société française de cette fin de vingtième siècle, le changement est sans doute devenu une valeur sociale. Je veux en prendre pour preuve trois termes qui sont extrêmement courants et utilisés à tout propos : le terme " ringard " qui assimile vieux et obsolète, forcément dépassé. Tout se " ringardise " de plus en plus vite, les choses comme les gens. Le terme " innovation " ensuite : il faut innover. Le ministère a créé un bureau de l'innovation. Il existe des cellules académiques de l'innovation... Le terme " nouveau ", l'opposé de " ringard " : ce qui est nouveau est forcément bien, intéressant. Vous voulez lancer un produit, vous marquez " nouveau " sur le produit et ça se vend (même si c'est le même produit à l'intérieur !). Les éditeurs scolaires prennent des manuels anciens et marquent " nouveau programme ". Les fabricants de lessive indiquent " nouvelle formule ".

Pourquoi cette valeur sociale du changement, d'où vient-elle, que recouvre t-elle ? Nous en sommes évidemment tributaires et notamment dans les zones d'éducation prioritaire.

Je voudrais montrer que nous sommes, dans l'éducation nationale, vis-à-vis du nouveau, du changement, de l'innovation, dans une position terriblement ambivalente, de par notre histoire même. Toute l'histoire de l'éducation nationale publique nous met dans une position ambiguë que nous vivons tous les jours par rapport au nouveau, au changement, à l'innovation.

Nous sommes en effet les héritiers de quatre grandes cultures que je vais citer dans un ordre chronologique.

La première culture est religieuse. Les collèges de l'ancien régime étaient en partie des collèges universitaires, mais surtout des collèges congréganistes. Le mot de " principal ", par exemple, fait référence au principal du collège religieux.

Il existait quatre grandes congrégations religieuses dont la plus célèbre est celle des jésuites. La culture du collège religieux elle-même n'a pas été inventée spontanément, elle s'est imposée par référence à l'institution qui lui a servi de modèle, le monastère. Ce qui nous reste de plus fort de cette culture monacale est sans doute la gestion du temps. Mettez-vous dans la position d'un habitant de la planète Mars qui regarderait la gestion du temps d'un lycée, il serait ahuri d'entendre cette sonnerie qui retentit toutes les heures, et ces élèves qui changent de classe... Quel est le sens de tout cela ?

On ne peut comprendre ce formidable et étonnant rituel sans revenir au monastère et à ce qui le fonde, c'est-à-dire un temps scandé. La scansion du temps pour contraindre à la règle est quelque chose que nous avons repris du monastère. Il y a une règle annuelle, hebdomadaire, journalière et horaire. Le temps est scandé par ces quatre rythmes là. Année après année, le professeur reprend ses classes, semaine après semaine, l'emploi du temps se renouvelle, heure après heure, il y a changement de classe, etc...

Les chercheurs qui ont parfois passé leur vie à promouvoir des emplois du temps souples se sont heurtés à quelque chose de puissant qui est cette tradition monacale qui s'impose toujours à nous.

Or la culture religieuse est violemment opposée à l'innovation, fondamentalement. Par nature, la religion a horreur de l'innovation. L'innovation, c'est le schisme, c'est-à-dire, la mort de l'Eglise. Toute religion va s'opposer, par nature, à l'innovation. La religion, c'est le temps éternel, le temps cyclique, et non pas le temps linéaire.

Deuxième culture : la culture universitaire. Quand Napoléon fonde l'université impériale, il la fonde sur les décombres des universités médiévales qui elles-mêmes ont engendré leurs propres collèges, concurrents des collèges congréganistes, et en quelque sorte, publics, pour utiliser les mots d'aujourd'hui. Il faut revenir aux universités médiévales pour comprendre qu'elles étaient des corporations. Elles avaient tous les attributs des corporations, en particulier : l'auto recrutement, à travers tout un processus d'apprentissage qu'on appelait le compagnonnage et qui passait par des étapes. Dans les universités médiévales, ces étapes s'organisent en grades, le baccalauréat, la licence qui est le permis d'enseigner, le doctorat qui est le permis d'enseigner à l'université. Ces grades qui sont toujours actuels ont été au départ de ce processus d'auto recrutement. La corporation est donc, elle aussi, violemment opposée à l'innovation qui vient de l'extérieur, elle ne reconnaît que ses propres membres, elle ne donne de valeur qu'à ses propres processus. La Révolution interdit les corporations, la révolution industrielle les a balayées, justement parce qu'elles étaient incapables d'accepter le progrès technologique, de s'adapter à l'innovation. Elles se sont muées parfois en sociétés secrètes, comme les Francs-Maçons, par exemple, gardant l'idée de fraternité, de compagnonnage, mais décontextualisé de la production.

Quand on relit le premier mémoire sur l'instruction publique de Condorcet, on voit un jugement extrêmement sévère sur les enseignants. Dans cet ouvrage, Condorcet énonce un principe intangible qui est que les enseignants ne doivent absolument pas s'auto recruter. Sinon, ils forment un corps qui va se scléroser, favoriser la médiocrité, la routine, les habitudes. Et donc, selon lui, tout gouvernement républicain doit se méfier de l'auto recrutement des enseignants. Je ne ferai aucun commentaire sur l'actualité...

En tous cas, ce qu'on appelle le corporatisme enseignant aujourd'hui n'est autre que cette tradition-là qui nous vient de la culture universitaire, tout simplement, fondée sur l'autocontrôle, l'autorégulation, l'auto recrutement et qui est opposée à l'innovation. On peut avoir cette lecture historique du conflit qui a opposé le ministre à certains tenants de ce corporatisme, ou dénoncés comme tels.

Troisième culture, la culture militaire.

Elle est très présente dans les lycées, et cela aussi s'explique historiquement. Napoléon a créé le lycée impérial qui est l'ancêtre de nos établissements du second degré. Toutes les autres formes d'organisation scolaire se sont, au cours du vingtième siècle, moulées sur ce modèle qui, au départ, a été conçu pour une toute petite élite (10 000 élèves dans les lycées à la fin de l'Empire), sur le modèle militaire. L'organisation pédagogique, administrative du lycée a été calquée sur celle du Prytanée de Paris, établissement militaire qu'on appelle aujourd'hui le lycée Louis Le Grand. A la tête de l'établissement, le proviseur, une équipe autour de lui, l'état-major restreint : un censeur (aujourd'hui, l'adjoint), le procureur gérant qui est devenu l'intendant, le sous-directeur qui est devenu, en 1819, le surveillant général aujourd'hui conseiller d'éducation.

A l'état-major national, revenaient uniquement le recrutement des enseignants et les programmes nationaux, ainsi que le contrôle avec l'Inspection générale.

Ce qu'on appelle les ATOS, qu'on appelait les domestiques à l'époque, et les professeurs de disciplines non universitaires (les langues, les arts, la gymnastique) étaient recrutés librement par le chef d'établissement.

Il y a là un modèle stratégique très fort, qui fonde toujours notre organisation scolaire du second degré.

Cette culture militaire est ambivalente par rapport à l'innovation. Elle n'est plus seulement opposée à l'innovation comme la culture religieuse ou la culture universitaire. Certes, les militaires sont traditionnellement conservateurs. Et pour une raison simple : leur raison de vivre est de protéger l'ordre établi. Ils adoptent donc les valeurs qu'ils sont chargés de protéger et de pérenniser. En même temps, lorsqu'ils font la guerre, il faut innover pour ne pas perdre, il faut connaître l'art de la guerre mais pour vaincre, il faut tromper l'adversaire, ruser, innover. Les militaires sont dans cette ambivalence : des conservateurs qui ont en charge d'innover. Je me demande si on ne peut pas dire cela de ce qu'on demande aux proviseurs et aux principaux d'aujourd'hui, d'une certaine manière.

Dernière culture, la culture industrielle, celle de l'enseignement technique et de l'enseignement professionnel. Celle-ci est fortement empreinte d'innovation. La culture industrielle est consubstantiellement liée à l'innovation. D'abord historiquement : les révolutions industrielles sont des conséquences des révolutions technologiques. D'une manière plus prosaïque, dans la lutte économique qui s'est mondialisée, une entreprise qui n'innove pas est une entreprise qui disparaît. L'innovation est devenue un but important, vital, pour toute entreprise. On peut dire que les deux grandes valeurs de la culture industrielle sont l'efficacité et l'innovation. Dans cette culture, la fin détermine les moyens. Tous les moyens sont bons pour être efficace, produire, innover, profiter. On en a la preuve tous les jours. D'après les chiffres de l'ONU, il y a aujourd'hui sur la planète 650 millions d'esclaves, c'est-à-dire plus qu'il n'y en eut jamais. L'esclavage touche tous ceux qui ne sont pas protégés par le droit du travail. Dès que, dans un lieu, à une époque donnée, existe une zone de non-droit, des hommes appliquent le principe que tous les moyens sont bons pour parvenir à leurs fins. On a connu le travail des enfants dans les mines à partir de 6 ans, dans le textile à partir de 4 ans, de nuit, 16 heures par jour, etc... Cette réalité ne connaît pas de limite, sauf si on parvient

à l'imposer par une force extérieure au monde économique, c'est-à-dire par la force politique, par le droit.

La force de la culture industrielle est telle aujourd'hui que ces principes d'efficacité et d'innovation tendent à sortir de la sphère économique et à s'imposer à toutes les sphères de la société, en particulier aux organisations publiques, à la sphère familiale...

L'éducation nationale, et la fonction publique en général, a absorbé et repris à son compte, fait siennes ces valeurs d'efficacité et d'innovation. Elle utilise un vocabulaire adapté. Aujourd'hui, on vous demande quels sont vos objectifs - dictature des fins -, puis à partir de ces objectifs de déterminer les meilleurs moyens, et d'entrer dans une démarche de projet. La démarche de projet est fondamentalement une démarche stratégique.

Posons-nous la question de savoir si ces valeurs sociales sont aussi des valeurs éthiques ou morales.

L'efficacité est-elle une valeur pour l'école ? Cette question mérite réflexion. Oui, peut-être, dans certaines circonstances, mais peut-être pas dans d'autres.

Je vais prendre deux exemples. Aujourd'hui, c'est très fortement affirmé dans le rapport Simon-Moisan, on met en avant les résultats scolaires comme un objectif des ZEP. Et sans doute que cet objectif peut apparaître légitime. Il est bon pour les élèves de ZEP qu'ils aient de bons résultats scolaires, et pas simplement qu'ils soient heureux, qu'ils réussissent aussi bien, si possible, que ceux qui sont hors des ZEP, parce qu'ils vont avoir encore plus de difficultés, du fait de leur origine, de leur handicap familial, social, pour trouver un emploi, pour s'intégrer dans la société... Le critère de la réussite recouvre très précisément les résultats scolaires. Ce critère d'efficacité peut apparaître comme juste dans ce cadre. Ethiquement juste.

Je vais prendre un autre exemple : dans un collège de ZEP, le service à la cantine était du type traditionnel, à table. Le nombre d'élèves de confession musulmane étant important, cela posait un problème d'efficacité au personnel ATOS de la cantine. Il fallait deviner que tel élève devait être servi de tel plat, que tel autre devait avoir tel autre plat, etc... Cela aboutissait à des pertes de temps.

Face à cette difficulté, décision a été prise de regrouper les élèves musulmans à certaines tables et les non musulmans à d'autres tables. Le personnel est tout à fait satisfait du résultat. La question est de savoir si cela est bon pour l'éducation des élèves, si c'est une solution juste, humaine, digne. Et là, c'est éminemment discutable.

L'efficacité, dans ce cas, je ne la mettrai pas en avant comme une valeur.

L'innovation est-elle une valeur pour l'école ?

Deux exemples encore. Dans une ZEP, j'ai vu un professeur utiliser l'informatique pour que les bons élèves de la classe travaillent seuls et qu'il puisse s'occuper des élèves en difficulté. Là, il y a une utilisation particulière de l'informatique qui passe par des logiciels d'auto apprentissage destinés à libérer du temps du professeur pour qu'il puisse pratiquer un enseignement plus individualisé, avec d'autres méthodes, avec un certain nombre d'élèves. On peut dire que dans ce cas, l'innovation est utilisée de manière juste, qui va dans le sens de la justice sociale.

Deuxième exemple : dans une ZEP de la banlieue lyonnaise, une école un peu particulière par son histoire et par sa géographie, celle d'Azouz Begag, fermée aujourd'hui, mais qui fonctionnait encore, avec les quatre classes qui lui restaient, lorsque j'ai enquêté sur les ZEP. J'y suis resté une demi-journée. Insérée entre le canal, la voie express et l'autoroute, elle était dans un état de dégradation tout à fait étonnant. Le discours qui nous avait été tenu sur cette école n'a pas été démenti par notre visite : il s'y faisait des choses très intéressantes en direction d'un public en partie gitan ou du quart-monde. Les enseignants étaient de vieux

instituteurs qui appliquaient une pédagogie traditionnelle qui “ marche très bien avec ces enfants, nous a-t-on dit. Non seulement les élèves se plaisent ici, mais ils reviennent. Ainsi, en sixième, 30 élèves reviennent après la classe pour faire leurs devoirs. Résultat : des tableaux d'honneur, des coupes gagnées à l'association sportive... ”. En bref, j'ai retrouvé des choses qu'on voyait à l'époque où j'étais moi-même élève. Dans ce cas, ce n'est pas l'innovation qui est à l'honneur, c'est la tradition.

En conséquence, l'innovation peut être une valeur, mais la tradition peut aussi en être une, en matière d'éducation.

C'est dans la tension avec les valeurs politiques et morales qu'on va pouvoir apprécier, en fonction des circonstances, la valeur de l'efficacité ou de l'innovation. Ne prenons pas l'efficacité, l'innovation et le changement comme des valeurs en elles-mêmes pour l'éducation. Elles méritent d'être appréciées en fonction de leur relation avec les valeurs politiques, morales qui fondent la démocratie.

Dernier point sur les relations entre la tradition et le changement : c'est la pérennité des valeurs, la force pérenne des valeurs dans une histoire.

Je voudrais combattre l'idée qu'il y a des valeurs de jeunes et des valeurs de vieux... ou que les valeurs de la société changent. Prenons comme exemple l'argent. Aussi loin que l'histoire porte (dès que des gens ont commencé à écrire), la richesse a été considérée comme une valeur sociale (les premières écritures étaient d'ailleurs utilisées à faire des comptes). La réussite sociale, l'attrait du pouvoir, de même.

Ce qui change effectivement, ce ne sont pas les valeurs, c'est plutôt la manière dont elles s'actualisent dans des comportements, des opinions, des pratiques sociales. Mais elles ne changent pas. Les valeurs de la modernité, en particulier la liberté, l'égalité, pas plus que les autres... Jacques Le Goff a écrit sa thèse sur cette question pour montrer en quoi, dans les universités médiévales, elles étaient déjà présentes, elles émergeaient.

Il y a là une leçon, je pense, à retenir : les valeurs ne se bricolent pas, elles nous viennent d'une tradition, elles ont cette force, ce caractère sacré qui découle justement du fait qu'elles nous viennent de loin, d'un héritage. Et du fait, pour certaines d'entre elles, que des hommes se sont sacrifiés, à différentes époques de notre histoire, pour qu'elles vivent. Il y a là un devoir de transmission de ces valeurs, car si on ne les transmet pas, c'est une erreur fondamentale de penser que les enfants vont pouvoir les inventer. Ce développement justifie complètement la phrase du Premier ministre.

III. L'EDUCATION PRIORITAIRE

J'ai examiné les textes qui fondent historiquement les ZEP, (à savoir quatre textes), pour essayer d'y voir plus clair et de cerner quelles connaissances et quelles valeurs avaient présidé à la fondation des ZEP.

En 1981, trois textes : la circulaire du 1er juillet 1981, qui définit les ZEP, la présentation du budget de 1982 à l'Assemblée Nationale par Alain Savary le 10 novembre 1981 et la présentation du budget au Sénat où il y a un autre développement sur les ZEP le 6 décembre 1981. Et d'autre part, un quatrième texte qui date de 84, qui est écrit après la défaite de Savary, deux mois après sa démission du gouvernement à la suite de l'échec de sa réforme de l'enseignement privé. Il s'agit de l'interview qu'il a donnée à Mona Ozouf, l'historienne, parue dans la revue “ Le débat ”, du 31 septembre 1984. Il y reparle sous un jour tout à fait intéressant et inattendu des ZEP.

Quels sont les objectifs des ZEP à travers ces textes ? J'en vois trois qui figurent à la fois dans la circulaire et dans les deux discours devant le Parlement.

Premier objectif : la lutte contre l'inégalité sociale. Dans les développements ultérieurs, cette inégalité sociale devient “ inégalité socio-économique ” et rien d'autre.

Le deuxième objectif, très clair, s'inscrit dans une politique de gouvernement socialiste : la démocratisation de la formation scolaire. S'agit-il d'une lutte contre les inégalités, non plus sociales mais scolaires (c'est-à-dire : qui peuvent avoir une origine sociale mais d'autres aussi) ? Que veut dire " démocratiser la formation scolaire " ? Est-ce un objectif de " démocratisation ", comme par exemple l'élection des délégués, ou bien retrouve-t-on le sens précédent : lutte contre l'inégalité socio-économique ? Peut-être un peu des deux ? L'accès de toutes les classes sociales à tous les niveaux de l'école...

Troisième objectif, réaffirmé trois fois : le rendement de l'augmentation des moyens. Et on crée effectivement des moyens : 11000 postes à la rentrée 1981. On affirme vouloir que ces moyens ne soient pas dispersés, sans effets, on veut du rendement. Voici la valeur industrielle, économique qui apparaît, avec ses conséquences : on veut aussi de l'évaluation, du suivi dans les ZEP.

Dans le quatrième texte, l'interview accordée à Mona Ozouf, on trouve un objectif qui n'est annoncé nulle part ailleurs et que, rétrospectivement, Savary nous dévoile et qui concerne les pays arabes. Il importe de savoir que Savary est né au Maroc, qu'il a consacré une partie de sa vie à la décolonisation des pays du Maghreb, et qu'il a démissionné du gouvernement au moment de la guerre d'Algérie. Il est resté très marqué par cette histoire personnelle.

" En quittant la rue de Grenelle, une des premières lettres que j'ai reçues m'était adressée par l'association française des arabisants. Ce geste m'a touché car j'ai effectivement fait un effort particulier dans le domaine des études arabes. J'ai sensiblement augmenté les postes ouverts au concours de recrutement, CAPES comme agrégation, j'ai créé des stages d'arabe intensif au Caire, j'ai protégé le développement des études arabes à l'université, en leur réservant un contingent de postes d'enseignement. Mais le problème essentiel auquel mon passé et mes convictions socialistes devaient me sensibiliser, c'est celui des enfants de travailleurs immigrés dont beaucoup sont d'origine maghrébine. Sur un million d'élèves étrangers en France, 500 000 environ sont algériens, tunisiens ou marocains, une grande partie d'entre eux habite dans des zones très défavorisées et ont des difficultés scolaires complexes où l'appartenance à deux cultures joue naturellement. La politique des ZEP que j'ai décidée en 81 et qui est un succès de ces trois années a touché la plupart des établissements où ces enfants se trouvent ".

Dans l'esprit de Savary, les ZEP étaient faites, peut-être d'abord, pour insérer les enfants d'émigrés maghrébins dans l'école française. Mais cet objectif n'a jamais clairement été affiché au niveau des textes administratifs. Un objectif qu'on pourrait appeler aujourd'hui de lutte contre les inégalités culturelles des enfants issus de l'immigration. Un objectif d'intégration, même si on ne prononçait pas ce mot à l'époque.

Quels sont les critères définis pour découper les ZEP, en 1981 ? le retard scolaire, l'orientation au sein du collège, en fin de cinquième, le pourcentage d'enfants étrangers ou non francophones, les taux d'encadrement des différentes écoles...

Quels moyens donne t-on aux ZEP ? Des moyens supplémentaires en postes (11000) et le projet de zone doit éviter l'éparpillement et assurer le suivi, rassembler les volontés. Il obéit donc d'abord à un objectif d'efficacité.

La rénovation de la pédagogie est, elle aussi, citée sans autre précision. On remarque l'air du temps : cette valeur sociale du changement, de l'innovation qui apparaît. Rénover, mais dans quel sens ? En quoi la tradition est-elle mauvaise ? Ce thème va être un thème récurrent dans les ZEP.

On annonce aussi le développement de la formation continue des enseignants, à un moment où cette formation était modeste dans le premier degré et inexistante dans le second.

" Travailler en liaison avec les élus locaux et les représentants des autres ministères " est explicitement cité comme objectif. Aujourd'hui, on parlerait de " partenariat ".

Et enfin, la déconcentration : la responsabilité des recteurs et des inspecteurs d'académie est affirmée. Un appel est lancé à celle des IEN et des chefs d'établissement.

Quelles sont les valeurs que l'on peut lire à travers ces objectifs, ces critères, ces moyens ?

Il y a, au fondement des ZEP, une éthique sociale, et même socialiste, comme le dit Alain Savary. Une éthique qui met en avant une valeur plus importante pour elle que les autres : la justice sociale. Rappelons-nous le mot utilisé par Lionel Jospin, celui de justice. Ce sont les inégalités économiques qui sont combattues et, secondairement, les inégalités culturelles.

Deuxième éthique, celle de la fonction publique : il faut garantir l'efficacité des moyens publics, essayer de faire plus, avec plus de moyens. Dans d'autres contextes budgétaires, ce serait essayer de faire mieux avec autant de moyens, voire avec moins de moyens. Obligation de résultats, efficacité de moyens. Cela s'inscrit ensuite dans toute la politique de renouveau de la fonction publique.

Curieusement, ce qui n'est pas affirmé, sauf de manière indirecte dans le texte de l'interview de Savary, c'est une éthique de la cohésion sociale qui, maintenant, est fondamentalement présente dans la politique des ZEP : l'intégration, la lutte contre les tensions interculturelles. C'est d'autant plus curieux que la politique des ZEP n'est pas née spontanément, elle a des prédécesseurs dans les pays anglo-saxons, c'est la politique "d'affirmative action", notamment aux Etats-Unis, qui elle, était fondée sur un objectif de cohésion sociale, sur le constat d'une société divisée entre les noirs et les blancs, et la lutte pour les droits civiques, avec des politiques extrêmement volontaristes, en particulier de bussing qui ont consisté à déplacer les enfants noirs vers les écoles blanches et inversement. Ce qu'on n'a jamais fait dans nos quartiers de banlieue, du moins d'une manière aussi volontariste.

Il est curieux que cette politique ne soit pas affirmée : pas d'objectif de cohésion sociale, pas d'objectif d'intégration des groupes minoritaires. Pourquoi ? Ma réponse personnelle est qu'on était dans une société plus apaisée qu'aujourd'hui, c'est-à-dire non pas moins inégale, mais où les inégalités étaient davantage acceptées, et elles l'étaient car elles étaient représentées politiquement. Je pense ici au rôle intégrateur que beaucoup d'analystes ont donné au Parti communiste français et à ses organisations de masse (syndicats, associations de jeunesse, de femmes, etc... dans les quartiers populaires). Les inégalités n'étaient pas moins importantes mais elles étaient intégrées dans une société où il y avait des rôles politiques qui se jouaient sur la base de l'acceptation de la démocratie ou de l'espoir du Grand Soir.

Autre facteur, sur le plan idéologique : à gauche, le marxisme était encore dominant, y compris au parti socialiste, en 1981. La lutte des classes est donc le fondement de l'idéologie politique qui prend le pouvoir en 81. La majeure partie des courants qui traversent le parti socialiste se réfèrent à l'idéologie marxiste et conçoivent donc que les classes luttent, et que le but du gouvernement n'est pas de jeter du baume sur cette lutte, mais d'une certaine manière, de la favoriser. On n'est pas dans l'apaisement des conflits avec le marxisme. Au contraire, on va promouvoir la lutte de certaines classes contre d'autres classes. On ne va pas faire des ZEP un lieu où on va apaiser les conflits sociaux, on va réduire les inégalités, ce qui est tout autre chose. Evidemment, aujourd'hui, les choses sont profondément différentes, car on se fixe sans doute comme objectif l'intégration des groupes minoritaires, et en particulier, des groupes issus de l'immigration. On n'a pas du tout envie de promouvoir la lutte des classes, ni d'ailleurs la lutte des "ethnies" (sauf certains, très isolés). Il n'y a pas de parti politique qui défende la lutte des "ethnies" ou des cultures opprimées par le recours à la violence sociale. Peut-être y a-t-il des groupes, à l'extrême gauche ou à l'ultra-gauche plutôt, qui sont sur ce fonds de commerce là, mais ils sont extrêmement minoritaires. Quant aux autres groupes,

fondés sur un particularisme ethnique ou religieux, ce sont des intégristes qui rejettent le jeu démocratique et même le jeu politique.

Avec la relance des ZEP, on est donc aujourd'hui dans un contexte profondément différent du contexte social et politique de 1981. Le rapport Simon-Moisin d'une part, et des travaux de chercheurs d'autre part, poursuivent le même objectif : mieux connaître les contextes des ZEP, mieux connaître les critères de la réussite ou de l'échec. Ils se situent donc dans la perspective d'un jugement de connaissance. On peut rétrospectivement dire qu'en 1981, on a porté un jugement de valeur, mais avec une méconnaissance totale (une volonté de méconnaître peut-être) de la réalité et l'incapacité à fonder la politique des ZEP sur un véritable jugement de connaissance.

Il est logique qu'en 1998 on ait mis l'accent sur la réhabilitation du jugement de connaissance en travaillant sur les déterminants de la réussite, les facteurs. Il n'y a pas, en effet, dans le rapport Simon-Moisin de nouveau jugement de valeur porté sur les ZEP.

Quelles sont les réalités méconnues en 1981 et les réalités nouvelles de 1998 ?
Incontestablement la focalisation sur la réussite scolaire, l'hypothèse que la justice sociale se réalise à travers la réussite des élèves. Ce qui est sans doute socialement vrai et éthiquement juste.

* La focalisation sur les apprentissages. Je cite une phrase : " Il n'y a pas des ZEP où on apprend et des ZEP où on fait de l'action sociale ". C'est à travers les apprentissages que se réalise la réussite scolaire. Cela va de soi aujourd'hui. En 1981, ce n'était pas du tout explicite dans les instructions.

* Le pilotage comme instrument nécessaire : comment piloter une classe, un établissement, une ZEP pour faire réussir les élèves ? L'effet leader, l'effet responsable, l'idée qu'il faut les mêmes programmes, les mêmes exigences, sont des idées qui n'apparaissent pas dans les textes de 1981 et qui ont peut-être abouti à un certain nombre d'erreurs ou d'errances. Et puis apparaissent toutes les réalités nouvelles qui explosent et qui n'étaient pas celles de 1981 : l'effet ghetto qui prend une énorme place dans les travaux des chercheurs et dans le rapport Simon-Moisin, avec même une accusation que cet effet ghetto peut être, en partie, induit par les politiques publiques de territorialisation, dont les ZEP. A vouloir, non pas délimiter des acteurs, des groupes sociaux auxquels on donne une aide (les bourses par exemple) mais un territoire donné, est-ce qu'on n'a pas stigmatisé ces territoires et est-ce qu'on n'a pas contribué, parmi d'autres facteurs, à fabriquer ces ghettos ? Qui n'a pas vu une famille de banlieue qui déménage à cause de l'école ? C'est une réalité importante.

* Autre réalité nouvelle : le chômage, massivement présent dans les quartiers et qui détermine évidemment beaucoup de conséquences sociales.

* Le racisme : une réalité pas vraiment nouvelle mais qui prend des aspects nouveaux, qui fait irruption dans l'école, avec des groupes qui s'opposent au nom d'une appartenance, fantasmée ou réelle. Qu'est-ce que les blacks ? Rien du tout, sur le plan ethnique. Il n'y a pas de culture enracinée dans une histoire black. Etre black, c'est être antillais, africain, mélanésien, selon l'origine. Mais la couleur de la peau, à cause de la stigmatisation dont elle est l'objet, va entraîner un regroupement identitaire bricolé qui va donner une réalité sociale et une force à des groupes dans un quartier.

* La violence, une réalité qui a explosé en moins de dix ans et qui est devenue de première importance dans les établissements scolaires, et qui influe sur les comportements des acteurs par rapport à l'école. Aujourd'hui, on choisit l'école non plus parce qu'elle a de bons ou de mauvais résultats, mais d'abord parce qu'on pense que ses enfants y sont plus en sécurité que dans une autre.

* La détérioration des relations avec les familles. Elles étaient peu développées en 1981, mais elles n'étaient pas mauvaises. Dans certains établissements, elles le deviennent,

elles sont même parfois exécrables comme le montre le rapport Moisan-Simon. Encore une réalité sociale qui a évolué.

Réalités méconnues, réalités nouvelles, les choses que pointe le rapport Moisan-Simon, déterminent un nouveau paysage. L'apport en terme de connaissance est, à mon avis, intéressant et incontestable.

Je vais m'intéresser maintenant aux travaux de chercheurs, et plus particulièrement au discours de Bernard Charlot aux assises de Rouen, à ce jugement à l'emporte-pièce : " Accepter une différenciation des territoires scolaires revient à entériner les inégalités sociales et à favoriser la création de ghettos scolaires ". Ses travaux de chercheur le poussent à ce jugement de connaissance. Surtout, on dépasse la question des déterminants de l'échec scolaire avec Bernard Charlot, pour aborder une question qui est en aval de celle-là, et qui est celle des mécanismes de la réussite scolaire. Bernard Charlot souhaite fonder, en quelque sorte, une sociopédagogie qui remplacerait la vieille psychopédagogie. Je crois que c'est son ambition. Il souhaite fonder une différenciation pédagogique, non plus sur la base de la connaissance des individus, ce qui était l'objet de la psychopédagogie, mais sur celle de la connaissance de la société. Il pose la question des programmes différenciés. En faut-il ? Il conclut à une double difficulté : si on crée des contenus différents, plus adaptés à certains élèves issus de couches sociales populaires, on favorise les apprentissages, mais d'autre part, si on fait cela, on risque de mettre en place un enseignement au rabais, de stigmatiser ces populations et on se retrouve devant une grave difficulté sociale et politique à gérer cette différenciation.

Il pose aussi la question des types d'activités à l'école, pour assimiler les programmes, transmettre les connaissances, qui sont socialement marquées.

Il prend sous un angle complètement différent des idées couramment admises la question des relations avec les familles. Les familles socialement défavorisées, dit-il, s'intéressent plus à l'avenir de leurs enfants que les autres, contrairement aux idées reçues. C'est le rejet par l'école de cette attente des familles qui les éloigne de l'école.

Il attire aussi notre attention sur la question des relations inter-culturelles : tout groupe constitué dans une banlieue n'est pas forcément constitué historiquement et culturellement. Et sur la question de la mobilisation des élèves. Il repose la question de la pédagogie mais avec l'approche sociopédagogique. Voilà la réponse qu'il donne :

" C'est à travers la mise en activité de l'élève que le social produit des effets scolaires. Tel est l'objectif final de la relance des ZEP. Les élèves doivent penser et apprendre. La question de la mobilisation des élèves est celle du désir de savoir et d'apprendre, et celle du renoncement à des amis et à des activités ". Cela m'a laissé les bras ballants : je retrouvais le mot de renoncement d'Olivier Reboul, le critère de valeur morale !

Au travers de ce travail de chercheur de ... connaissances, on retrouve l'idée que pour apprendre (et il est sur une approche sociale et non pas psychologique) pour que ces élèves socialement défavorisés apprennent, il faut que le désir de savoir et d'apprendre existe, et ce désir de savoir et d'apprendre est un désir qui ne peut être fondé que sur le renoncement à des amis et à des activités (traduisez : le business). Si on ne renonce pas à cela, on ne peut pas avoir envie d'apprendre. Et on assiste là au retour de la valeur, car cela signifie concrètement, avec les mots d'Olivier Reboul, que si on sacrifie la bande et les activités délinquantes, cela veut dire que quelque chose a plus de valeur. Et que cette valeur va être transmise et si elle l'est, par le milieu social, la famille, et évidemment par les enseignants, c'est le retour du jugement de valeur et de la place très précise de la valeur dans le processus d'apprentissage. On ne peut pas apprendre, dit Charlot, si on ne renonce pas à quelque chose du social, à quelque chose de l'attrait du plaisir de la société, ou de l'intérêt immédiat que procure la vie sociale. Plaisir et intérêt qui sont justement les critères que Reboul donnait

comme ne pouvant pas fonder une valeur, justement. Questions concrètes qu'il faut évidemment se poser : mais comment faire pour qu'ils renoncent ? Car Bernard Charlot ne va pas plus loin. Il ne nous donne pas la recette. Comment leur apprendre à renoncer aux biens matériels, aux plaisirs et puis à l'espoir qu'il y a derrière. Car derrière cette intégration à la bande ou cette participation, comme dit Charlot, pudiquement, aux "activités", il y a l'espoir de se hausser à un niveau de réussite sociale que d'autres ont, de par une origine sociale privilégiée, familiale "supérieure", et qui est étalée par la télévision et par la vie urbaine, plus généralement.

Allez-vous leur faire la morale ? Leur dire : "trafiquer, ce n'est pas bien" ? Difficile pour des professeurs qui font partie de la classe des nantis, qui ont un emploi, un salaire, non guettés par le chômage, vus par les élèves comme étant les "autres", les riches, difficile de dire : "voler, ce n'est pas bien". La réponse risque fort d'être : "Cause toujours, d'où tu parles, toi, pour dire que c'est pas bien ?". Il est de plus en plus difficile de leur dire, d'où nous sommes, la valeur c'est ceci, le bien c'est cela..., c'est bon pour toi d'étudier... etc. Ce discours moralisateur continue à passer éventuellement, mais il est aussi refusé par certains élèves, peut-être de plus en plus nombreux.

La question qui se pose donc avec le discours moral qu'au fond, Charlot nous demande indirectement de tenir aux élèves, discours sur les valeurs en tous cas, c'est : que partageons-nous avec eux ? En quoi pouvons-nous tenir aux élèves un discours légitime, c'est-à-dire procédant d'une identité avec eux, au-delà des différences qu'on ne peut nier : sociales, culturelles, d'âge qui invalident tel ou tel type de discours aux yeux de certains d'entre eux ?

Qu'avons-nous de commun avec les élèves, au-delà de toutes ces différences ? C'est mettre l'appartenance à l'humanité. Ce que nous partageons, c'est que profondément nous sommes, les uns et les autres, des hommes, au sens où Lionel Jospin le définit, c'est-à-dire d'égale dignité. Et la question est de savoir sur quoi est fondée cette appartenance commune, au-delà bien-sûr d'une apparence biologique ? Les travaux les plus récents des paléontologues semblent le confirmer : l'émergence de l'humanité est très précisément fondée sur celle de la conscience. L'humanité prend consistance à partir de la conscience de la finitude, c'est-à-dire du caractère inéluctable de la mort. Le premier acte humain est d'enterrer les morts, de pratiquer des rituels funéraires qui marquent à la fois l'émergence de la religion et l'émergence de la condition humaine. Cette conscience de notre propre finitude va nous amener à une chose propre à l'humanité qui est le désir de se survivre. Le désir de survivre à travers les religions, bien sûr, mais aussi, plus laïquement, à travers une descendance, au sens large (des enfants, des élèves) : ce que je transmets aux plus jeunes qui vont me succéder, à travers une "œuvre". Enseigner c'est créer. Professionnellement, nous sommes des gens qui tentent de se survivre au travers de nos élèves.

Ce désir de se survivre propre à l'homme va l'amener à deux choses : d'abord la conscience spirituelle : cette capacité propre à l'homme de se regarder (l'introspection) - ce rapport de soi à soi - qui va nous amener à porter des jugements sur notre propre conduite, au regard de ce qui va survivre de nous. Et qui va nous amener à ce qu'on appelle la moralité, la volonté morale, cette capacité de dire : "je décide d'agir comme ceci parce que je pense que c'est bien, et pas uniquement parce que c'est à la mode, ou parce que c'est dominant dans mon groupe ou dans ma société". C'est sur l'existence d'une conscience spirituelle que se fonde la volonté morale. C'est parce que je suis capable de me regarder que j'ai envie de modeler d'une certaine manière mon rapport aux autres.

Tout ceci pour revenir à ce que nous pouvons dire aux élèves, pour qu'ils renoncent, et donc qu'ils apprennent.

Je connais un chef d'établissement qui m'a beaucoup appris sur ce plan, dans ses relations avec ses élèves. Et notamment, dans cette volonté de les inciter à des changements de comportements sociaux, au nom de valeurs morales.

Quelle est la question que ce chef d'établissement pose aux élèves ? Elle est directement liée à ce que je viens de dire.

“ Plus tard, tu auras des enfants. Et plus tard encore, ces enfants auront des enfants. Réfléchis : auras-tu envie de leur raconter ce que tu es en train de faire en ce moment ? Auras-tu envie qu'ils fassent comme toi ? “

Il me semble qu'il y a là, d'une part l'appel à une conscience dans cet espoir partagé par tout être humain de se survivre à travers ses enfants, et d'autre part l'occasion, par un dialogue entre un jeune et un adulte, de forger une volonté. A travers cette invitation à l'introspection, l'idée que, oui peut-être, j'ai envie de renoncer à ce que je suis en train de faire. Parce que l'espoir de se survivre appartient à tout homme, il y a entre ce chef d'établissement et cet élève une communauté d'humanité qui transcende toutes les différences.

Derrière la capacité de se forger une volonté, de renoncer, peut-être ensuite, une volonté d'apprendre...