



Faut pas zapper les ZEP !

***La réforme projetée
par le ministère
masque un retrait de
l'Etat de l'éducation
prioritaire. Il
condamne les ZEP
sans s'interroger sur
les modalités de mise
en œuvre des politiques
de discrimination
positive à l'école,
prônant un
« traitement »
uniquement
individualisé de la
difficulté, sans
approche territoriale.***

Dossier réalisé par
Michelle Frémont
Pierre Magnetto
Sébastien Sihir

Sur près de 1100 collèges classés en ZEP (avec leurs 7115 écoles), il n'en resterait dans trois ans avec le projet de Gilles de Robien sur l'éducation prioritaire (Fsc 279), que 250 labellisés « *ambition réussite* ». À ce jour, les recteurs préparent la liste de 86 établissements, 164 ayant été proposés avec plus ou moins de bonheur par le ministère. Sur l'académie de Dijon, un seul collège a été retenu. Il fermera ses portes à la prochaine rentrée ! L'histoire pourrait prêter à sourire si n'était la précipitation dans laquelle le Ministre a annoncé son plan, et le contenu exact des critères. Le texte aurait été réclamé par le Premier ministre quinze jours plus tôt. Il a été rédigé sans concertation, en pleine crise des banlieues. Les critères sont très proches de ceux en vigueur précédemment. Alors, sur quelle base le ministère entend-il réduire de plus de 75 % le nombre de collèges labellisés ? Quels seront les moyens pour ceux classés en Education Prioritaire 2 (EP2) ? Combien seront condamnés à sortir du dispositif sous trois ans (EP3) ? (voir Fsc n°279) « *Plutôt que de s'attacher à la notion de zone, il s'agit de s'intéresser aux élèves scolarisés dans l'établissement de référence* ». Le ministère donne l'une des clefs de lecture essentielles de son projet. On entre dans une logique de « *traitement* » individuel de la difficulté scolaire, au lieu d'une logique de rattrapage des retards accumulés par les territoires et des conséquences sur leur population. Les difficultés sociales, économiques, familiales et culturelles que vivent les enfants, n'existeraient plus dès

lors qu'ils ont franchi la porte de l'école ! « *On sait bien que certains quartiers forment un contexte qui accroît les difficultés. Les politiques de l'habitat, de l'emploi, sont importantes* », estime Marie Duru-Bellat, professeure des universités en Bourgogne et chercheuse à l'IREDU, tout en rappelant l'importance de la mixité sociale à l'école pour les élèves issus des milieux défavorisés (lire page 21). La mise en œuvre des équipes de réussite éducative du Plan Borloo ne répond pas non plus à cette question.

D'ailleurs, ce changement d'orientation se fera à moyens constants. Pour donner plus aux 250 « *ambition réussite* », il faudra donner moins aux autres écoles. « *De nombreuses écoles et collèges sortis de la carte des ZEP risquent de se retrouver confrontés à des difficultés accrues* », redoute le SNUipp. D'autant qu'ils subissent depuis trois ans la disparition des aides-éducateurs. Si tout ne peut se réduire à une question de moyens, ces derniers restent importants.

***« Les difficultés
sociales,
économiques,
familiales et
culturelles
n'existeraient plus
dès lors que les
élèves ont franchi
la porte de
l'école ! »***

L'accroissement au fil du temps du nombre de ZEP sans hausse budgétaire correspondante, a conduit à une politique de « *sau-poudrage* ». 600 millions d'euros sont attribués chaque année au dispositif touchant près de 20 % des élèves, avec au final, par exemple, seulement un écart de 2 élèves dans l'effectif des classes ZEP et non ZEP. En 2004, une étude de l'économiste Thomas Piketty démontrant que la diminution significative des effectifs a un effet sur la réussite scolaire, relançait le débat sur les moyens. En la matière, le rôle joué par les collectivités au niveau des locaux scolaires, des per-



sonnels qu'elles emploient, des crédits qu'elles allouent, sont des déterminants indéniables de la réussite de l'éducation prioritaire (lire page 19).

Les critères qui font qu'une ZEP atteigne ses objectifs ont été identifiés par diverses études. D'autres enquêtes attestent de la difficulté du dispositif à faire avancer l'égalité des chances, mais elles interrogent davantage les modalités de mise en œuvre des politiques d'éducation prioritaire qu'elles ne condamnent les ZEP (lire page 20). La part de la pédagogie, du travail en équipe, de la stabilité des personnels, de la place faite aux parents, n'est pas anodine (lire page 18). Pour cela, ces zones doivent bénéficier de personnels expérimentés, formés et travaillant dans des conditions leur permettant de se consacrer entièrement à leurs tâches d'enseignement. Les équipes ont aussi besoin d'être soutenues, accompagnées et formées, ce que ne règle pas le nouveau dispositif. Il n'y a quasiment pas de mesures concernant l'école primaire. L'éducation prioritaire est avant tout envisagée à partir du collège. C'est là l'erreur majeure de la réfor-

me. Rien n'est dit sur la prise en charge précoce des inégalités sociales à l'école, et encore moins sur la scolarisation des deux ans à la maternelle (lire ci-dessous). « La relance » annoncée risque de se concrétiser rapidement par une aggravation des condi-

tions de scolarisation d'une partie des élèves, une école à plusieurs vitesses, une moindre ambition de réussite pour tous les jeunes » indique le SNUipp. C'est tout le danger !

C'est dès l'école maternelle que se construit l'avenir...

Le rôle de l'école maternelle n'est plus aujourd'hui à démontrer. C'est notamment vrai pour les enfants des milieux défavorisés scolarisés en ZEP. A ce titre, déjà en 1997, le rapport Moisan-Simon sur les déterminants de la réussite scolaire en ZEP préconisait que soit « développer résolument la scolarisation à deux ans ». Une étude de la DEP de 2003 affirme que « la scolarisation précoce contribue à améliorer le déroulement des scolarités élémentaires » et « bénéficie particulièrement aux élèves de nationalité étrangère ou de parents immigrés ».

C'est que la maternelle est le lieu d'apprentissage du langage, d'entrée dans les codes et la culture scolaire si déterminante pour apprendre le métier d'élève. Sans parler des parents avec qui se jouent aussi les premiers rapports de confiance.

Malgré cela, la scolarisation des 2 ans est en chute libre de 35,3 % en 2000 à 26,1 en 2004 voire vertigineuse comme en Seine St Denis où 40 % des élèves sont en ZEP, le taux passant de 20 à 8 %.

Pour le SNUipp, le rôle de la maternelle et des conditions de scolarisation des enfants sont un enjeu capital.



Nantes en réussites

Existe-t-il une fatalité au contexte socio-culturel défavorisé ? Dans une ZEP, au Nord de Nantes, les élèves de l'école Françoise Dolto obtiennent de bons résultats aux évaluations. Zoom sur les conditions d'une réussite.

Située dans une Zep au nord de Nantes, l'école primaire Françoise Dolto se caractérise par des résultats atypiques à l'évaluation à l'entrée en sixième. En effet, avec un contexte socio-culturel très fortement marqué (69 % de PCS défavorisé, 33 % de chômage, 21% de non francophones), il apparaît que les élèves issus de cet établissement font preuve, à l'entrée au collège, d'une meilleure maîtrise des compétences en mathématiques et en français par rapport à la moyenne nationale. Quels sont les déterminants d'une telle réussite ? « *Cohérence éducative et pédagogique avec le soutien des moyens ZEP* » répond Jean Marie Grégoire directeur depuis 7 ans de l'école. « *Co-éducation, savoir-être, vivre ensemble sont tout d'abord essentiels* » poursuit-il. Il s'agit de constituer une vraie communauté scolaire.

Tout commence dès la maternelle par des actions passerelles menées avec la PMI, la crèche, le centre social afin de faciliter le « *chemin vers l'école* ». Dès lors, le métier d'élève s'apprend lentement mais sûrement. Les enfants et leurs parents découvrent les lieux, rencontrent le personnel éducatif, participent aux activités jeux et à l'apprentissage des règles de vie qui s'inscrivent dans une « *continuité qu'il leur servira de repère* » jusqu'au CM2. L'école vise à élaborer des rapports école -famille afin d'obtenir l'adhésion des parents au projet transmis par l'école.

« *C'est primordial que les parents aient une vision positive de l'école. L'enfant progresse dans les apprentissages quand il sent que les parents adhèrent au projet de l'école, de l'enseignant* » insiste Jean Marie Grégoire. Plusieurs actions sont menées dans ce sens. Par exemple, la restitution des livrets scolaires se fait en main propre lors d'un entretien avec chaque parent. En CP, chaque foyer reçoit un album de littérature de jeunesse par mois. Cet abonnement à l'école des loisirs est pris en charge par la municipalité qui double les crédits pour les écoles de ZEP, preuve que les moyens permettent de diversifier les actions pédagogiques. Objet transitionnel entre



Des élèves concentrés, des enseignants recentrés sur les missions d'apprentissages

l'école et la maison, ces supports de lecture participent à construire une culture partagée d'autant que chaque samedi matin, un temps est consacré avec les familles dans les classes à la lecture d'albums.

La réflexion pédagogique veille aussi à offrir une unité et une cohérence de formation et ce dès la maternelle : place importante donnée à l'oral, à la verbalisation, mises en scène pédagogiques lors des résolutions de problèmes pour susciter une impression de réel. Pour cela, le travail d'équipe reste la pierre angulaire de l'action pédagogique. « *Le fonctionnement collectif est bien réel, efficace et permet à chacun de bien s'organiser dans son travail sur le cycle* » témoigne Laurence Rieunier, enseignante de CM1-CM2.

D'autres facteurs concourent à la réussite de ces actions induisant des fonctionnements particuliers. D'une part, des groupes de besoin sont constitués pour remédier à la difficulté scolaire et mieux gérer l'hétérogénéité. Avec un taux d'encadrement d'un adulte pour douze élèves, ces ateliers hebdomadaires permettent un brassage des élèves en fonction de leurs besoins sans stigmatiser leurs difficultés. D'autre part, le partenariat avec les institutionnels reste déterminant. Le CEL, généra-

lement réservé au périscolaire, met à disposition trois intervenants sur le temps de classe pour travailler lors d'ateliers art, culture, sciences ce qui permet de mettre en place des décloisonnements. Après la classe, un pôle informatique permet aux élèves de renforcer leurs compétences B2I alors qu'aucun d'entre eux ne possède d'ordinateur à la maison.

Au milieu de ce fourmillement, le directeur grâce à une dotation supplémentaire ZEP d'une journée est déchargé à plein temps. Il joue le chef d'orchestre. « *C'est une personne ressource supplémentaire, insiste Laurence, il pilote les projets, prend les élèves en petit groupe, gère tous les petits soucis du quotidien* ». De fait « *on peut se centrer uniquement sur notre travail d'enseignant* » poursuit Thomas Bonnaud maître de CE2. Anthony Lemaout, maître du CP complète, « *le travail est moins pénible, on a plaisir à enseigner* » avec la volonté de continuer à s'imposer « *même si c'est parfois difficile* ». Car c'est aussi difficile de vivre au quotidien dans ce quartier. A l'horizon 2010, des habitations vont être rasées pour laisser place à de nouveaux logements individuels d'accession à la propriété dans le cadre d'un plan d'aménagement urbain.

Gennevilliers : à l'aise dans son quartier !

Comme à Gennevilliers, une école qui est socialement intégrée dans son environnement grâce à un pilotage conjoint entre toute l'école, la ville, la culture, le social... produit forcément de la réussite.

Voici 25 ans que le quartier des Grésillons à Gennevilliers est une zone d'éducation prioritaire, la création des Zep datant de 1981. En fait l'histoire a commencé dans la vieille école construite au XIX^{ème} siècle qui a grandi avec le développement de la banlieue. Puis elle s'est poursuivie dans des bâtiments provisoires qui ont duré au-delà de la limite jusqu'à aujourd'hui où les écoles ont été complètement reconstruites au coeur du quartier. En effet les deux écoles primaires A et B regroupent chacune 15 classes, soit environ 600 élèves, et sont en lien avec d'un côté le bâtiment de restauration et de l'autre l'Espace municipal, un lieu regroupant aussi bien des services sociaux et communaux que la bibliothèque, la ludothèque, la garderie, un espace d'exposition, une salle de spectacle, la salle d'atelier informatique... A disposition des élèves et des enseignants durant la classe, ces lieux s'ouvrent aux habitants du quartier le reste du temps.

Peut-être est-ce ce qui passionne Louis Aloisio, directeur de l'école Les grésillons B, cette possibilité de joindre travail pédagogique et réelle collaboration avec les équipes de la ville de Gennevilliers. En effet les difficultés rencontrées par les populations (chômage, logements insalubres...) ne sont pas restées aux portes de l'école : elle en reçoit inévitablement l'écho à travers les élèves et souvent leurs difficultés scolaires. « Heureusement nous avons toujours eu plutôt des équipes stables », souligne Louis tout en précisant qu'il y a 15 ans « l'écart avec la moyenne des évaluations nationales pour le CE2 et la 6ème était de 14 à 15 points, actuellement il se situe autour des 5 points ». Une telle réussite interroge dans une période où l'on pointe les résultats insatisfaisants de la politique d'éducation prioritaire.

En fait l'école rassemble les différents éléments de réussite qui avaient d'ailleurs été montrés dans le fameux rapport Moisan et Simon (le quartier des Grésillons fut un des terrains d'observation), à savoir l'efficacité des pratiques pédagogiques, la stabilité de l'équipe, le rôle moteur de la direction d'école, d'une



part et une politique de la ville active, d'autre part.

Comme la plupart des banlieues industrielles, Gennevilliers a construit énormément de logements sociaux dans l'après-guerre. Il y a une quinzaine d'années, le constat de difficultés de vie croissantes, d'une dégradation des logements et du tissu social, avec une fuite des classes moyennes hors de ces quartiers, a conduit vers une nouvelle politique urbaine en matière de logement. Ainsi des programmes d'accession à la propriété et de construction de pavillons ont permis de conserver une certaine mixité sociale. Même si des familles des classes moyennes sont parties, d'autres sont arrivées attirées par cette possibilité de propriété. Dans ces familles, beaucoup de parents ont aussi fait le choix de l'école du quartier comme un pari. « Avec le directeur de l'autre groupe, nous allions rencontrer les parents à la fin de la maternelle pour les encourager à inscrire leur enfant à l'école primaire, même pour un essai ! » explique Louis tout en constatant que « du coup les écoles ont bénéficié d'une bonne hétérogénéité, même si ce

L'école dans le quartier des Grésillons à Gennevilliers, classée en ZEP depuis 25 ans.

n'est pas tout à fait une mixité ». Depuis quelques années, il a le sentiment d'un certain apaisement même si par ailleurs il observe le renouvellement de populations encore plus en difficulté : « il faut tenir les deux bouts, il y a des différences énormes, les écarts se creusent ».

Quand Louis parle de l'école, les évolutions de son fonctionnement, des pratiques pédagogiques sont indissociables de celles de son architecture, de son environnement et du travail avec la ville. Ainsi l'école, les enseignants, les élèves ont été consultés lors de la reconstruction et la restructuration des écoles. D'anciens bâtiments ont été inclus dans les nouveaux avec le souci de garder visibles les marques de l'histoire comme ces vieilles poutres laissées en évidence. Des ateliers entre les classes, une superbe BCD (les deux groupes bénéficient depuis le début de la Zep d'un poste de BCD), et bien d'autres suggestions ont nourri le travail de l'architecte. Aujourd'hui cette école claire et entretenue offre un cadre de vie valorisant aux élèves : « c'est plus facile d'expliquer de faire attention et de les motiver pour réussir ». L'impression de calme est étonnante. Chut, ici, on apprend.



Les politiques de ZEP ont-elles échouées ?

Ces dernières années, plusieurs études ont dressé un bilan des politiques des ZEP menées

depuis plus de vingt ans. Très médiatisé et paru en septembre 2005, le rapport de l'INSEE finalisé en 2003 précise que celle-ci « n'a eu aucun effet significatif sur la réussite des élèves ». Ainsi, il démontre que « s'il y a eu des gains dans certaines zones, ils ont été compensés par des détériorations dans d'autres ». Parmi les raisons de ces résultats contrastés, la faiblesse et la mauvaise optimisation des moyens alloués aux ZEP « qui n'ont conduit à diminuer le nombre d'élèves par classe qu'assez peu et lentement ».

Selon l'étude, une des solutions passerait par une réelle augmentation des moyens.

En 1997, déjà, un rapport de l'IGEN, le rap-

port Moisan-Simon notait que les résultats des élèves variaient de façon importante d'un établissement à l'autre, l'origine sociale ne pouvant justifier à elle seule des écarts aussi importants. L'étude précisait néanmoins qu'« une évaluation de la pertinence des politiques de ZEP dans son ensemble supposait de pouvoir mesurer les résultats si les ZEP n'avaient pas existé ».

Enfin, plus proche de nous, un rapport de l'IGAENR d'octobre 2005 conclut sur « la valeur ajoutée des ZEP supérieure par rapport aux autres établissements quand on compare les résultats constatés aux résultats attendus ».

D'une manière générale, ces études reprennent une analyse de la DEP montrant que si il n'y a pas eu rattrapage pour les ZEP, l'écart ne s'est pas creusé non plus alors que les inégalités sociales se sont, elles, accentuées.

Ailleurs, en Europe, dans le monde

Initiées aux Etats-Unis et en Grande Bretagne dans les années 60, les politiques de discrimination positive se sont développées progressivement en Australie (1973), aux Pays-bas et en Belgique, en France (1981), au Chili (1990), au Québec (1996) et dernièrement en Tunisie (2001). Mises en place sur un financement différencié des établissements, ces politiques se déclinent sous 2 aspects, selon Denis Meuret, chercheur à l'IREDU, sous 2 aspects : celles dites « d'affirmative action qui consiste à affaiblir les barrières pour certaines populations défavorisées tandis que les politiques d'éducation compensatoire visent à améliorer le niveau scolaire de ces populations ».

Il est difficile de faire émerger des points communs. Ainsi l'affectation des financements compensatoires peut se faire sur des territoires marqués par de fortes difficultés socio-économiques comme en France ou être liée aux caractéristiques des élèves, (Belgique, Pays-Bas, U.S.A...). Cette dernière option trouve malgré tout rapidement sa limite lorsqu'il y a une concentration de jeunes défavorisés dans des établissements : dès lors ce sont les caractéristiques des établissements qui déterminent les aides supplémentaires. Comme l'explique Marc Demeuse, professeur à l'université de Mons-Hainaut, celles-ci sont accordées généralement de manière temporaire (à l'exception de la France) et en fonction des résultats, comme en Belgique ou en Grande Bretagne... Le Chili a même mis en place des programmes de sortie du dispositif afin de maintenir les résultats. L'exigence de performance est très forte et la non réussite peut être sanctionnée par la perte d'autonomie des établissements ou même leur fermeture (USA). Dans le récent système britannique des EAZ (Education Action Zones), les établissements rejoignent après 5 ans le système ordinaire en cas de réussite; sinon, ils peuvent intégrer les EiC, fondés sur des critères de pauvreté. Pour autant les critères de réussite ne sont pas les mêmes partout. Ainsi les systèmes inspirés du modèle anglo-saxon ont des ambitions orientées sur des acquisitions fondamentales à visée pragmatique (anglais, maths), alors que d'autres modèles élargissent les critères à des données culturelles, citoyennes et de développement personnel (France, Québec, Chili).

Les conditions de la réussite

En échec les ZEP ? La plupart des études montrent que les résultats sont inégaux de l'une à l'autre et que, s'il y a des échecs, il y a aussi des réussites spectaculaires. Dès

lors, il convient de s'interroger sur les facteurs qui conduisent les uns à échouer, les autres à réussir. Plusieurs enquêtes et rapports convergent vers les mêmes critères de réussite. C'est le cas notamment d'une étude menée en 2001 sur une dizaine de CP et pilotée par Gérard Chauveau, chargé de recherche à l'INRP et au CRESAS, d'une enquête du groupe du pôle pédagogique de l'académie de Nantes publiée en septembre dernier, ou encore des conclusions du rapport Moisan-Simon

de 1997.

D'une part, le fonctionnement collectif qui prend en compte tous les acteurs est une caractéristique commune : intégration forte et réelle des parents, équipes stables, soudées, mise en commun des pratiques avec un souci d'unité et de cohérence dans

les démarches didactiques. Les enseignants développent des compétences pédagogiques, organisationnelles, sociales et relationnelles. Le directeur joue souvent un rôle moteur, à la fois sur le plan de l'organisation mais aussi sur celui de la réflexion et de l'innovation pédagogique.

La qualité des relations école-municipalité est un « plus », surtout quand cette

dernière se montre attentive à l'entretien des locaux, à la qualité du cadre de vie, et accompagne les projets des enseignants.

Les écoles qui réussissent instaurent des règles de vie claires et respectées par les élèves. Les enseignants peuvent ainsi se concentrer sur leurs missions essentielles.

D'autre part, les études notent l'importance

d'une réelle qualité de la réflexion didactique et pédagogique et ce pour une mise en activité intellectuelle des élèves : continuité pédagogique dès la maternelle, priorité donnée à la dimension langagière, mise en scène des activités de recherche, organisation particulière pour les besoins des élèves en difficulté.

« Le plus important, ce sont les ressources humaines »

Marie Duru-Bellat, professeure des universités à l'Université de Bourgogne et chercheuse à l'IREDU de Dijon, estime qu'il faut s'interroger sur les modalités de mise en œuvre des politiques de ZEP plutôt que de les condamner.

Peut-on dire que la politique des ZEP menée depuis près de 25 ans ait échoué ?

Ce qu'on évalue c'est une politique qui a disséminé progressivement sur un grand nombre d'établissements des petites choses, pas très concentrées : quelques heures en plus par ci, quelques primes par là. Petit à petit on a étendu le système à près d'un élève sur 5. Cela a produit une politique qui n'est pas très nette. Il n'y a pas de coupure tranchée entre ce qui se passe en ZEP et ce qui se passe ailleurs. Quand on évalue les effets scolaires on est très déçu. Mais est-ce la politique des ZEP qu'il faut condamner, ou les modalités de sa mise en œuvre ?

Au départ on a sélectionné des établissements ayant un certain nombre de difficultés. Et puis on leur a donné certains petits avantages. Mais de plus en plus d'établissements ont demandé à être en ZEP. Alors, on a dilué les moyens, et quelque chose de dilué n'a pas d'effets spectaculaires. Si on regarde les progrès scolaires des élèves, on ne trouve pas de différences entre ceux ayant bénéficié des ZEP et les autres.

Sur quels aspects faire porter les efforts pour réussir une politique de discrimination positive à l'école ?

Il faut choisir d'agir sur les leviers les plus efficaces : les personnels, leur pédagogie et l'enseignement. Ce n'est pas simplement en mettant un peu d'argent dans un établissement qu'on va y arriver. Il faut qu'on arrive à mobiliser les enseignants, à les former, à attirer en ZEP les plus expérimentés. Le plus important, ce sont les « ressources humaines » qu'on met dans les ZEP. Il faut aussi qu'on réfléchisse aux pratiques pédagogiques qui se sont révélées les plus efficaces en regardant par exemple dans les pays étrangers. Il y a des pays comme le Royaume Uni qui ont réussi bien mieux que nous avec des méthodes pédagogiques bien précises, avec un pilotage fort et une évaluation sérieuse.

La réforme de l'éducation prioritaire annoncée par le ministère correspond-elle à vos remarques ?



**Entretien avec
Marie Duru-Bellat**

De plus en plus d'établissements ont demandé à être en ZEP. Alors, on a dilué les moyens, et quelque chose de dilué n'a pas d'effets spectaculaires.

Oui, sur le principe, car de nombreuses études ont montré que le dispositif n'était pas assez ciblé. Il faut donc différencier davantage ; mais ce qu'on peut craindre dans la politique actuelle, c'est qu'elle masque un retrait de l'Etat.

Une approche territorialisée vous semble-t-elle toujours pertinente ?

Il est certain que cette approche n'est pas assez précise. On trouve dans les zones difficiles des enfants qui n'ont pas besoin de « traitement » particulier. Réciproquement, dans certaines zones favorisées il peut y avoir des enfants en difficulté. En même temps, on sait bien que certains quartiers forment un contexte qui accroît les difficultés. Il faut donc aussi agir au niveau des quartiers et pas uniquement à l'école. Les politiques de l'habitat,

de l'emploi, sont importantes pour que l'environnement de l'enfant soit amélioré. Il faut conserver une action au niveau des zones, mais qu'elle ne soit pas uniquement scolaire. D'ailleurs, au départ l'idée des ZEP n'était pas une action uniquement centrée sur l'école, mais bien une action au niveau du quartier.

Faut-il reconstruire de la mixité sociale à l'école ?

Les études ont montré qu'on réussit mieux dans les établissements scolaires où la population est mélangée que dans les établissements ghetto. Il se crée dans ces derniers une dynamique négative. Le problème est de savoir comment réaliser la mixité sociale. Si les enfants des milieux les plus populaires y ont intérêt, ce que veulent les parents des milieux plus favorisés pour leurs enfants, c'est qu'ils restent entre eux. On touche là à un phénomène social auquel l'école toute seule ne peut pas grand chose. Il faut sans doute redéfinir la carte scolaire en mélangeant un peu mieux les publics des zones de recrutement. Alors, mais alors seulement, il faudra l'imposer plus fortement.

Comment l'école peut-elle mieux contribuer à réduire les inégalités sociales et scolaires ?

L'école se montre impuissante à compenser les inégalités qui existent très tôt. Dès la maternelle, les enfants arrivent de familles qui ont constitué des environnements de qualité inégale, parce qu'elles n'ont pas les mêmes ressources, à tous points de vue. C'est difficile de compenser le poids de la famille. L'école va laisser les inégalités s'accumuler, et croître de plus en plus à l'élémentaire, au collège, au lycée. L'école fait aussi face à d'autres inégalités dans la société, et son action est importante mais forcément limitée. Les politiques scolaires doivent se centrer sur les premiers niveaux. Dans les débats européens, on en revient toujours à cette idée d'intervenir le plus tôt possible. Sortir quelques élèves des zep pour les faire entrer en Sciences-po, c'est intéressant, mais c'est beaucoup trop tard pour avancer vers l'égalité des chances.