



HAL
open science

L'introduction controversée de l'“ excellence ” dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005)

Philippe Bongrand

► **To cite this version:**

Philippe Bongrand. L'introduction controversée de l'“ excellence ” dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue Française de Pédagogie*, 2011, 177, pp.11 - 24. 10.4000/rfp.3379 . hal-03184350

HAL Id: hal-03184350

<https://hal.science/hal-03184350>

Submitted on 29 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005)

*The controversial introduction of “excellence” in the French priority education
policy (1999-2005)*

*La introducción motivo de controversia de la «excelencia» en la política francesa
de la educación prioritaria (1999-2005)*

*Die umstrittene Einführung der „Exzellenz“ in die französische Erziehungspolitik
für Förderschulen (1999-2005)*

Philippe Bongrand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3379>

DOI : 10.4000/rfp.3379

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 11-24

ISBN : 978-2-84788-353-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Philippe Bongrand, « L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française
d'éducation prioritaire (1999-2005) », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 177 | octobre -décembre
2011, mis en ligne le 15 décembre 2015, consulté le 09 septembre 2019. URL : [http://
journals.openedition.org/rfp/3379](http://journals.openedition.org/rfp/3379) ; DOI : 10.4000/rfp.3379

L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005)

Philippe Bongrand

L'écho public immédiatement rencontré par les dispositifs d'ouverture sociale des filières d'élite de l'enseignement supérieur, au début des années 2000, contraste avec le modeste et tardif intérêt manifesté à leur égard par les responsables de la politique française des zones d'éducation prioritaires (ZEP). L'article rend compte de cette distance en retraçant l'attitude de l'administration centrale en charge des ZEP à l'égard du mot d'ordre d'« excellence ». Il restitue pour cela les perspectives propres aux fonctionnaires, ministres et conseillers chargés du dossier à l'échelon national au cours des années 1999-2005. Les configurations successives de leurs points de vue éclairent la mise à distance puis l'appropriation, à titre d'instrument légitime de la politique des ZEP, des initiatives des grandes écoles. Au regard de l'histoire de cette politique, cet épisode contribue à l'avènement d'un « nouvel âge » de l'éducation prioritaire.

Mots-clés (TESE) : administration de l'enseignement, démocratisation de l'enseignement, égalité des chances, France, politique en matière d'éducation, zone d'éducation prioritaire.

Au début des années 2000, en France, plusieurs grandes écoles – établissements d'enseignement supérieur occupant une place centrale dans la production des élites – mettent en œuvre des dispositifs visant à élargir et à faciliter le recrutement des élèves issus d'établissements scolaires défavorisés. À l'image des « conventions ZEP » de l'Institut d'études politiques de Paris (Sabbagh, 2010) ou des « prépas ZEP » de certains lycées (Buisson-Fenet & Landrier, 2008 ; Pasquali, 2010a), plusieurs de ces dispositifs d'« ouverture sociale » de l'enseignement supérieur s'adressent explicitement aux publics et agents des ZEP. Leur cause peut en effet sembler identique à celle de la politique des ZEP qui, depuis 1981, entend lutter

contre les inégalités sociales sur le terrain scolaire, en allouant des ressources spécifiques aux établissements défavorisés. Il faut pourtant attendre janvier 2005 pour voir l'échelon national de cette politique adopter un texte incitant à relayer la vogue des dispositifs d'ouverture sociale. Cette « charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence¹ » repose en effet sur des principes, agents et publics cibles inhabituels pour la politique des ZEP (Robert, 2008, 2009a) : ces dispositifs d'ouverture sociale comprennent les inégalités sociales comme des obstacles à l'épanouissement des « talents » individuels ; ils enrôlent des « partenaires » issus de l'enseignement supérieur ou du monde des entreprises ;

ils sollicitent l'intérêt et les « ambitions » des usagers de l'institution scolaire, en leur offrant des ressources, libres d'utilisation, pour la préparation de concours d'élite. Ces dispositifs de conduite des conduites tentent ainsi de susciter au sein de la population des espoirs d'ascension sociale dont l'action publique se fait précisément l'opérateur (Foucault, 2004a, 2004b ; Laborier & Lascoumes, 2005). À différents égards, cette charte promeut ainsi des traits caractéristiques d'une régulation post-bureaucratique de l'action publique en matière d'éducation (Maroy, 2008 ; van Zanten, 2010). Elle se prête ainsi à une analyse en termes d'instruments d'action publique, suivant laquelle les techniques d'intervention des politiques publiques (par exemple les procédures juridiques, les outils statistiques, les dispositifs partenariaux) permettent d'identifier des changements de fond comme de forme de l'exercice du pouvoir (Lascoumes & Simard, 2011). Dans cette perspective, l'apparition de l'« excellence » dans la politique des ZEP offre un fil méthodologique en même temps qu'une piste d'interprétation pour analyser les manières contemporaines de gouverner les populations.

L'examen des archives du bureau en charge des ZEP au sein de l'administration centrale² permet de distinguer deux étapes au fil desquelles le statut de l'« excellence » s'inverse : la ligne politique consistant à mobiliser des institutions prestigieuses au service du fonctionnement des ZEP laisse place à celle qui mobilise les ZEP pour faire accéder certains élèves aux institutions d'enseignement productrices d'élite. Les « pôles d'excellence » étaient un moyen, parmi d'autres, pour améliorer le fonctionnement des zones ; l'excellence scolaire vers laquelle orientent les dispositifs d'« ouverture sociale » devient, par contraste, une valeur à laquelle socialiser en priorité les élèves. Ce déplacement a été porté, perçu ou combattu par différents acteurs de la politique de ZEP : le processus s'éclaire ainsi par les remises en cause que l'introduction de la thématique de l'« excellence » fait anticiper puis advenir.

L'EXCELLENCE EST-ELLE SOLUBLE DANS LA POLITIQUE DES ZEP ? LA CONCEPTION DES « PÔLES D'EXCELLENCE » (1999-2000)

Depuis 1981, la politique des ZEP alloue des ressources aux établissements d'enseignement dont les élèves sont disposés à l'échec scolaire (Ravon, 2000). Au sein de l'Éducation nationale, l'administration de

cette politique est déconcentrée : c'est aux échelons infranationaux (rectorats, inspections académiques, circonscriptions de premier degré, établissements d'enseignement) que reviennent principalement les tâches de définir, attribuer et mettre en œuvre ces moyens spécifiques (Lorcerie, 2006). « La centrale », à Paris, encourage, outille et évalue ces activités par l'élaboration et la mise en circulation, à l'usage des échelons déconcentrés, d'instruments d'action publique. Dans la boîte à outils progressivement constituée à cet effet (Robert, 2009a), les instruments saillants aident à désigner les établissements prioritaires (indicateurs de définition des « zones »), à en mobiliser les personnels (ingénierie des « projets » et « contrats », indemnités salariales) ou à leur suggérer des pratiques (*via* des circulaires, publications imprimées et sites Internet). Au cours de l'année scolaire 1999-2000, ce « pilotage national » revient à assister les équipes de ZEP au moment précis où chacune définit son projet pédagogique (le « contrat de réussite ») pour les trois années qui suivent. Une originalité du moment tient à ce que l'administration centrale les incite à nouer des partenariats avec des institutions prestigieuses sous la forme de « pôles d'excellence », dont les objectifs et modalités de mise en œuvre sont présentés par une circulaire³ (MEN, 1999). D'octobre 1999 à février 2000, les versions successives de ce texte, brassant des objectifs, instruments et justifications divers, donnent à voir trois conceptions idéal-typiques de la politique d'« excellence ».

Des acceptions plurielles de l'« excellence »

La ministre déléguée à l'Enseignement scolaire, Ségolène Royal, incarne la première de ces trois positions. C'est elle qui prend l'initiative, début 1999, d'inscrire l'« excellence » à l'agenda de la politique des ZEP. Alors que ses services travaillent depuis six mois à rédiger une longue circulaire sur les objectifs et principes du travail en ZEP, à deux semaines d'envoyer le texte définitif au *Bulletin officiel*, la ministre fait insérer quelques lignes pour susciter des « activités éducatives d'excellence de type sections sportives, classes musicales à horaires aménagés, ateliers de pratique artistique et jumelage avec les institutions culturelles », par exemple à l'aide de « partenariats avec un établissement d'enseignement supérieur ou de recherche ». La création de tels « pôles d'excellence » vise à redorer l'image des établissements concernés. Dès sa nomination en juin 1997, la ministre envisage en effet de changer le nom des « ZEP » ; par la suite, elle soutient à plusieurs reprises des actions pédagogiques contrevenant spectaculairement aux stéréotypes sur la relé-

gation, la pauvreté ou l'échec scolaire. Par définition, le label ZEP signale des difficultés : revendiquer l'« excellence » doit neutraliser les effets négatifs que surajoute ce stigmata, « mobiliser les acteurs, motiver les élèves », « valoriser et conforter l'identité [des] établissements scolaires » (MEN, 1999, voir également l'interview de Ségolène Royal dans *Le Monde* du 5 juin 1998). Selon cette perspective, il est équivalent de développer dans les établissements défavorisés des filières scolaires élitistes (classes préparatoires, sections européennes) ou de les jumeler avec des institutions culturelles prestigieuses (musées, opéras). Car plus que le domaine précis qu'elle affecte, relativement secondaire, c'est la connotation positive de l'« excellence » qui importe. Le terme a une visée performative, l'administration centrale travaillant à faire changer des représentations, internes comme externes aux établissements, entre autres parce qu'elles sont conçues comme contre-productives pour la réussite même du dispositif.

La conseillère chargée des ZEP au sein du cabinet ministériel ne défend pas exactement la même approche. Recrutée à la rentrée 1999, Sophie Bouchet-Petersen n'est pas, à la différence de ses prédécesseurs, une spécialiste de l'école. Les années précédentes, au sein de l'association Droit de cité, elle a milité pour la légitimation de la culture des « banlieues » (Bouchet-Petersen, 1998). Ses contributions à l'écriture de la circulaire sur les pôles d'excellence montrent qu'elle y trouve l'occasion d'œuvrer, réciproquement, à la légitimité de la réussite scolaire dans les quartiers périphériques. Elle comprend la promotion de l'« excellence » comme le travail de légitimation, dans les quartiers les plus défavorisés, des formes de culture et de compétition scolaires. Plus précisément qu'encourager au développement de l'offre d'excellence, il s'agit d'en faire bénéficier au premier chef les « bons » élèves, auxquels il ne manquerait que la connivence culturelle pour réussir. Un passage rédigé par la conseillère affirme que, pour révéler les excellents élèves, il faut mettre à leur portée les filières scolaires prestigieuses et « se servir de ce levier pour dynamiser, avec les élèves motivés ou simplement tentés, l'ensemble des apprentissages scolaires » (version de la circulaire sur les pôles d'excellence du 9 novembre 1999). Sa perspective vise à « pousser plus résolument la jeune élite scolaire qui émerge des quartiers populaires » (*ibid.*), soit en améliorant l'information relative aux sections d'excellence, soit en déjouant les processus de stigmatisation du « bon » élève. L'instrument adéquat réside alors dans des « classes d'excellence » orientées vers les grandes écoles. Introduire l'excellence dans les établissements

classés en ZEP revient donc ici à s'adresser avant tout à l'élite de leurs élèves, par la voie de sections spécifiques, en stimulant l'appétence pour la distinction scolaire.

Au sein de la direction de l'enseignement scolaire de l'administration centrale du ministère, les trois personnes qui jouent les premiers rôles dans l'écriture de la circulaire sont liées à cette politique depuis sa création : Anny Aline, titulaire du dossier au sein du bureau B5, est une ancienne institutrice en bidonville devenue conseillère pédagogique puis coordinatrice de ZEP ; son chef de bureau, Jean-Claude Émin, a participé, au début des années quatre-vingt, au premier groupe de pilotage national de la politique des ZEP ; leur directeur, Bernard Toulemonde, avait participé à cette époque pionnière comme directeur des affaires générales du ministre Alain Savary. Loin d'être neutres dans l'écriture des textes réglementaires (Martinais, 2010), ces fonctionnaires militent à cette époque pour recentrer les ZEP sur les apprentissages (ils s'appuient ici sur le rapport des inspecteurs généraux, voir Moisan & Simon, 1997 et, sur ce mouvement de recentrage, Kherroubi & Rochex, 2004). Ils travaillent en particulier à développer des bases de données statistiques permettant d'indexer toute action en ZEP aux résultats scolaires des élèves, envisagés à l'échelle de la zone (soit, en principe, de la population d'un collège et des écoles correspondantes, voir Émin & Œuvrard, 2001). Suivant leur perspective, le choix de mettre en place un pôle d'excellence est secondaire : l'essentiel se joue dans les tableaux de bord et indicateurs statistiques qu'ils tentent d'ériger en instruments centraux pour la mise en œuvre de la politique des ZEP. Fin octobre 1999, alors que la circulaire est en préparation, le chef du bureau B5 met ainsi en garde contre une interprétation des « pôles d'excellence » qui, de fait, correspond à celle de la ministre déléguée : « La question première [de la construction des pôles d'excellence] n'est certainement pas celle du partenaire choisi, même s'il est très prestigieux, ce n'est certainement pas celle des activités conduites, même si elles sont particulièrement séduisantes, démonstratives, voire médiatiques, mais c'est celle de l'enrichissement des apprentissages que l'on peut obtenir grâce aux partenaires et aux activités conduites avec eux, c'est celle de l'apport que l'on peut en attendre du point de vue de la construction du sens des apprentissages ou de la perception du sens de ces apprentissages. [...] "Si je me mets en partenariat ou si je fais quelque chose avec X ou Y, voilà ce que j'en attends du point de vue des apprentissages." Ces hypothèses doivent être explicitées à la fois aux partenaires et aux parents : les partenaires ont besoin de savoir pour quelle finalité

pédagogique on fait appel à eux, et les seconds – les parents – doivent percevoir l'utilité d'activités qui, à première vue, peuvent ne pas leur paraître évidentes du point de vue scolaire. C'est encore plus vrai à mon sens de parents de milieu populaire, qui peuvent se demander : "Pourquoi est-ce qu'on promène mon gosse hors de l'école, alors qu'à Henri-IV, ils ne perdent pas leur temps, ils font des maths et du français ?" » (MEN, s. d. [2000]).

L'écriture de la circulaire sur les pôles d'excellence confronte donc trois conceptions distinctes du « pôle d'excellence » : suivant qu'il privilégie l'objectif de revalorisation de l'image des zones, de promotion des bons élèves qu'elles recèlent ou d'amélioration des résultats scolaires moyens de l'ensemble de la population qui y est scolarisée, ce nouvel instrument tendra à matérialiser la politique des ZEP respectivement par le partenariat avec des institutions prestigieuses, la constitution de classes de niveau ou la mise en avant de bonnes pratiques pédagogiques.

La juxtaposition, dans la circulaire, des différentes acceptions des pôles d'excellence

Dans l'écriture collective de ce texte, ce sont principalement les fonctionnaires du B5 qui tiennent la plume. À rebours de la ministre et de sa conseillère, ils travaillent à minimiser la portée du nouveau thème de l'« excellence ». Pour cela, ils brandissent tout d'abord le risque d'exaspérer des enseignants fortement sollicités depuis la « relance des ZEP » en 1997 : les pôles d'excellence devraient apparaître comme une ressource supplémentaire plutôt qu'une nouvelle contrainte, car avoir « l'air "d'en rajouter" » constituerait une « difficulté réelle », « susceptible d'entraîner des réactions très vives [...] des réactions négatives, voire violentes⁴ ». Ils s'attachent ensuite à rectifier la perspective de la ministre. Au fait des critiques souvent émises (notamment par les chercheurs) contre l'appétence des responsables politiques (notamment Ségolène Royal) pour les activités pédagogiques qui, prestigieuses ou spectaculaires, sont ponctuelles et éloignées des préoccupations scolaires, le B5 déplore la sensibilité des élus aux charmes du « chabada périphérique », « de la paillette », d'une sorte d'« opium ministériel⁵ ». Pour juguler ces tropismes, ils rebaptisent les pôles d'excellence de janvier 1999 « pôles d'excellence scolaire » (version de la circulaire du 19 octobre 1999) : c'est à condition de viser l'amélioration des résultats scolaires moyens que des « gisements d'excellence » (musées, entreprises, universités)

vaudront « pôles d'excellence » légitimes⁶. Enfin, lorsque la conseillère de la ministre prend la main sur le texte pour évoquer des « classes d'excellence », les fonctionnaires s'indignent face à un projet « difficilement acceptable » (note du bureau B5, voir note 4). Dans une note aussi longue que le projet de circulaire, ils détaillent les risques de violence dans les établissements, d'inefficacité et d'illégalité (les classes de niveau étant proscrites par la loi d'orientation de 1989, les principes de l'éducation prioritaire et la circulaire de rentrée 1999). Ils dénoncent également l'élitisme scolaire que recèlerait cette conception de l'excellence, le projet de circulaire laissant entendre qu'« un BEP ou un BTS » seraient typiques d'un horizon bouché – ce contre quoi un ajout manuscrit insiste : « Attention : BTS = pas ratage. » Pour formuler ses contre-propositions, le B5 puise dans les travaux de Gérard Chauveau, l'un des premiers et plus constants chercheurs sur la réussite en ZEP, qu'Aline connaît personnellement de longue date. Avec son épouse, Chauveau militait déjà au début des années quatre-vingt-dix pour la promotion de personnels et pratiques pédagogiques d'« excellence » (voir entre autres Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992 ; Chauveau, 2000, et, pour une première présentation de sa trajectoire, Chauveau, 1992). Dans l'économie de ses travaux, l'excellence concerne non les élèves qui sont scolarisés en ZEP, mais des professionnels qui s'y distinguent par leur efficacité (la réussite dans un contexte particulièrement défavorable) ou leur originalité (l'affranchissement des canons pédagogiques). Dans les versions intermédiaires de la circulaire, des passages complets de ses ouvrages sont repris (sans être toutefois présentés comme tels), la tactique du B5 consistant à substituer les « zones d'excellence pédagogique » promues par le chercheur aux « classes d'excellence ».

L'écriture de la circulaire sur les pôles d'excellence procède en copiant, coupant ou amendant diverses bribes rédigées par les parties en interaction. Cette co-écriture conflictuelle, qui attire les pôles d'excellence là où le compromis est possible, débouche sur une circulaire consacrée à des « pôles d'excellence scolaire au service des apprentissages ». Cette longue formule accommode les trois perspectives en concurrence : les « pôles d'excellence » contrebalancent le stigmate des zones que déplore la ministre, l'« excellence scolaire » rappelle la perspective légitimiste de sa conseillère, tandis que la mise de l'ensemble « au service des apprentissages » l'inscrit dans la politique des ZEP telle que la défendent ses fonctionnaires historiques. L'« excellence scolaire » est sécante à ces trois perspectives : des filières scolaires de prestige et

la présence d'élèves performants peuvent tout autant servir l'image des ZEP que contribuer aux apprentissages et à la démocratisation. La circulaire comporte donc finalement la formule des filières scolaires d'excellence en ZEP. L'extrait suivant illustre cette co-écriture :

« Il s'agit donc, au titre de ce premier volet des pôles d'excellence scolaire, de faire bénéficier les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire de formules scolaires variées et motivantes auxquelles nombre d'élèves ont, ailleurs, plus largement accès dans le cadre du fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire. Ce droit des écoles et des collèges de l'éducation prioritaire à tous les types d'activités scolaires d'excellence doit être clairement réaffirmé et faire l'objet d'une action volontaire. Les classes musicales à horaire aménagé, les sections sportives, les sections européennes, bilingues ou internationales doivent y avoir davantage droit de cité et leur conception évoluer au besoin dans le sens d'une plus grande accessibilité ; de véritables sections théâtrales peuvent, dans le même esprit, y être également créées. En prenant appui sur des intérêts, des passions ou des curiosités partagées par bien des élèves, ces classes et sections peuvent constituer un puissant levier de mobilisation et de réussite scolaires.

À condition que leurs modalités de recrutement soient transparentes, que des élèves de toutes origines sociales soient incités à les rejoindre, que la preuve soit apportée que les inégalités de la naissance n'y sont pas mécaniquement reproduites, que leur intégration au sein de l'établissement soit soigneusement pensée et organisée.

Encourageant ceux qui s'accrochent mais susceptibles également de décrocher ceux qui décrochent, ces classes et sections peuvent trouver harmonieusement leur place aux côtés d'autres classes dont l'ambition scolaire n'est pas moins grande et participer efficacement à la réussite scolaire de tous les élèves, à l'affirmation d'une identité partagée et au maintien ou à la restauration d'une véritable mixité sociale » (MEN, 2000, p. IX).

Ces trois paragraphes (artificiellement séparés ici, les deux premiers formant un paragraphe unique dans la mise en pages originale) expriment deux positions opposées, puis tentent de les formuler ensemble. Le premier, initialement écrit par Bouchet-Petersen, présente les sections de prestige comme un instrument censé démocratiser les ZEP ; retouché par le B5, il insiste toutefois sur le droit commun : l'excellence est ramenée à une question d'égalité d'offre. Le paragraphe suivant, exposant la position du B5, rappelle que cet instrument est typiquement producteur d'inégalités scolaires et qu'il faut veiller à en neutraliser les

effets pervers. Le dernier paragraphe associe ces deux positions, dont les textes préparatoires montrent clairement la divergence. L'assemblage de ces phrases reflète ainsi l'hésitation, non tranchée, entre distiller une élite scolaire et améliorer l'ensemble des résultats scolaires en ZEP. Indécis, il marque néanmoins un changement de discours. D'une part, la politique des ZEP, qui jusque-là appelait ses opérateurs à faire preuve d'inventivité pédagogique, adopte une justification en termes de rattrapage : il s'agit de mettre en place des pratiques pédagogiques non pas originales mais, au contraire, identiques à celles qui seraient trop peu courantes en ZEP⁷. Proposant de réduire les inégalités par le rétablissement d'une égalité d'offre et d'accès, la politique revient ainsi à la logique du problème des inégalités scolaires des années cinquante et soixante (Chapoulie, 2010). D'autre part, relativement aux instructions initiales de janvier 1999, la circulaire enregistre une scolarisation de la définition des pôles, qui ne visent plus à orienter les professionnels, élèves et observateurs des ZEP vers l'« excellence », mais vers l'« excellence scolaire ». Le texte valorise les formes de motivation typiques du système éducatif et en propose les termes habituels : la quête de distinction par les résultats, l'institution de filières identifiant les « meilleurs ». Comme solution institutionnelle tout autant que comme projet de socialisation, la politique d'excellence en ZEP en appelle paradoxalement à développer dans les ZEP les sections qui, élitistes, incarnent le plus radicalement le fonctionnement scolaire précisément à l'origine de la formule, alternative, qu'introduisait initialement la politique des ZEP (Bongrand, 2009). Encore juxtaposé à des conceptions concurrentes de la politique des ZEP, cet accent sur l'excellence scolaire est renforcé au cours des années ultérieures. C'est dans ce mouvement que s'inscrit l'appropriation des dispositifs d'ouverture sociale des établissements d'enseignement supérieur.

METTRE LES ZEP AU SERVICE DE LA PRODUCTION SCOLAIRE DES ÉLITES. LES DISPOSITIFS D'OUVERTURE SOCIALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2000-2005)

À la rentrée 2001, une procédure de recrutement spécifique aux élèves de dix-sept lycées « relevant de l'éducation prioritaire » entre en vigueur à l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris. D'autres établissements formateurs d'élites créent également des dispositifs destinés aux élèves socialement défavorisés (Allouch & van Zanten, 2008 ; Buisson-Fenet

& Draelants, 2010). Pour la politique des ZEP, comme le montrent les controverses relatives aux pôles d'excellence, participer à ce mouvement ne va pas de soi. Ces dispositifs d'ouverture sociale ne s'adressent pas aux écoles et collèges – échelons du système éducatif sur lesquels se concentrent, en principe, les ZEP –, ni à la totalité des lycées classés prioritaires. Ils peuvent également ranimer le spectre des classes de niveau, puisqu'ils offrent une préparation spécifique à une minorité d'élèves au sein des établissements concernés. Leur logique d'« ouverture sociale », enfin, s'éloigne de la « démocratisation » traditionnellement visée par les ZEP : elle ne concerne qu'une minorité d'élèves admise aux côtés des élites (Pasquali, 2010b). *A contrario*, ces dispositifs recherchent incontestablement la réussite scolaire en milieux populaires. De plus, ils revendiquent ce souci d'affichage positif qui, à la manière des pôles d'excellence, serait susceptible de « remotiver » les élèves et personnels d'établissements périphériques. Ces dispositifs d'ouverture sociale prêtent ainsi à réactiver les controverses et arguments observés dans l'écriture de la circulaire sur les pôles d'excellence. Leur répercussion au sein de la politique des ZEP dépend donc de la configuration des acteurs qui les endossent.

Marginaliser l'« excellence » (mars 2000-février 2003)

Jusqu'en mars 2003, les ZEP sont peu investies par les ministres successifs de l'Éducation nationale. Nommé en mars 2000, Jack Lang interrompt immédiatement la politique des pôles d'excellence : le rassemblement d'acteurs de ZEP qui leur est consacré, prévu trois mois plus tard à Strasbourg, est annulé au profit d'un « séminaire » de moindre ampleur, où ni l'excellence, ni le partenariat ne sont évoqués (voir MEN, 2003a : les actes de ce séminaire ont été largement diffusés dans les ZEP au printemps 2003). S'il paraît renvoyer aux débats contemporains sur la « discrimination positive⁸ », ce séminaire s'en tient à distance. L'entourage politique du ministre approuve certes l'initiative de l'IEP de Paris⁹, mais aucune mesure n'en porte réception au sein de la politique des ZEP¹⁰. À quelques mois des élections présidentielles de 2002, le débat, irréductible aux clivages partisans¹¹, est peut-être trop vif pour risquer d'y engager l'action du ministère¹². Nommés à partir de mai 2002, les ministres de droite ne trouvent pas non plus gain à relayer le mouvement des grandes écoles. Chargé du dossier sous la tutelle de Luc Ferry – qui prend publiquement position contre les conventions de l'IEP –, le ministre délégué à l'enseignement scolaire, Xavier Darcos, entend

restaurer une école sanctuaire, concentrée sur la transmission des savoirs (Darcos, 2000 ; sur ce ministère, voir Khaldi & Fitoussi, 2007). En matière de ZEP, cette ligne est déclinée sous la forme d'une priorité aux « apprentissages fondamentaux¹³ ». Contrairement à l'acceptation du recentrage sur les apprentissages jusqu'alors défendue par l'administration centrale, il s'agit de rapporter les objectifs et moyens à l'école entendue sous sa forme la plus traditionnelle. En mars 2003, le ministre, profondément réticent aux partenariats (qui comptent parmi les caractéristiques historiques des ZEP), nomme à la tête de la sous-direction des établissements et de la vie scolaire, qui compte les ZEP parmi ses attributions, un inspecteur d'académie, Claude Bisson-Vaivre, qui presse d'abandonner le « périphérique » à l'administration de la Jeunesse afin de recentrer les ZEP sur les « fondamentaux scolaires¹⁴ ». Dans ce contexte, les pôles d'excellence sont politiquement ignorés.

À défaut d'orientation politique, c'est aux activités de l'administration centrale de façonner le statut de l'« excellence » dans le pilotage national des ZEP. Or au cours des années 2000-2003, dans un contexte général de diversification des pratiques d'évaluation au ministère (Pons, 2010), le bureau B5 continue de privilégier les tableaux de bord parmi les instruments à sa disposition pour orienter l'action des échelons déconcentrés. Le discours signé par Lang pour présenter sa politique en matière de ZEP est rédigé afin de valider cette orientation ; il laisse les pôles d'excellence de côté (MEN, 2001). Des synthèses sur l'histoire, l'état ou l'avenir de la politique des ZEP – dont la rédaction est une activité majeure du bureau – omettent les pôles d'excellence. Au cours de l'année 2002-2003, ils sont par exemple absents du bilan national de la première génération des contrats de réussite (alors que des bilans académiques rendent compte de la mise en œuvre des pôles d'excellence, voire réclament leur relance), ainsi que du vaste projet de circulaire prévu pour guider l'action en ZEP à la rentrée 2003. Les rares évocations des pôles¹⁵ reflètent l'hostilité aux sections d'élite¹⁶. Enfin, l'évaluation de ces pôles¹⁷, peu enthousiaste, met en doute l'intérêt des « parrainages » avec les grandes écoles¹⁸. En pratique, ceux-ci ne suscitent que des réunions ponctuelles ou un soutien financier minimal de la part du ministère. Les dispositifs d'ouverture sociale des établissements d'enseignement supérieur sont suivis et relativement soutenus sur les plans politique et administratif, mais ils ne font pas l'objet d'un dispositif institutionnel ni d'une activité administrative durable. Ils ne deviendront un instrument investi, mis en scène et revendiqué par

l'administration centrale des ZEP que sous la pression d'une autre administration.

Des pôles d'excellence aux « partenaires prestigieux » : le recyclage imposé par la politique d'intégration (février 2003-avril 2004)

Ce sont en effet les instances de la politique d'intégration, « refondée » au cours de l'hiver 2002-2003 (Haut Conseil à l'intégration, 2006), qui relaient la vogue des dispositifs d'ouverture sociale auprès des services centraux en charge des ZEP. En février 2003, le Comité interministériel à l'intégration (CII) commande à l'Éducation nationale une mesure d'« accompagnement des jeunes issus des quartiers défavorisés par des partenaires prestigieux ». Aline lui répond alors par une fiche qui, opérant un « recyclage » fréquent dans la construction des politiques publiques (Lascoumes, 1994), mobilise au service d'un nouvel intitulé des dispositifs et textes produits dans d'autres contextes. Les pôles d'excellence, ignorés depuis trois ans, absents de la préparation de la circulaire ZEP, se retrouvent ainsi subitement à l'ordre du jour. Les exigences du CII en matière de mesures, indicateurs et rapports d'activité semestriels pèsent dès lors sur les circuits d'écriture des textes relatifs aux ZEP (Legris, 2010). En juillet 2003, six mois après sa première version, une circulaire ZEP, validée par le cabinet, est prévue pour paraître à la rentrée (MEN, 2003b) : Bisson-Vaivre prend alors l'initiative d'y insérer un passage sur les pôles d'excellence¹⁹ ; simultanément, il inscrit dans le tableau de suivi de la mesure du CII, pour la période de mars à juin, la « préparation d'une circulaire réaffirmant notamment les pôles d'excellence scolaire²⁰ ». Cette résurrection des pôles d'excellence ne va pas sans artifice : au vu de l'élaboration collective de la circulaire, conçue comme un long travail d'intéressement des responsables académiques de l'éducation prioritaire²¹, l'évocation cosmétique des pôles ne sert qu'à bricoler un indicateur rétrospectif à destination du CII. La mesure qui l'accompagne n'est cependant pas sans portée. Le 10 avril 2003, dans le programme annuel du CII, sous le titre 21 (« Privilégier l'accès à l'éducation »), la mesure n° 9 propose de « créer l'émulation en liant des établissements scolaires des quartiers à des partenaires prestigieux ». Comme déclaration d'intention, cette mesure amorce une inflexion : alors que la logique individualiste d'accompagnement d'élèves préparant des concours d'« excellence » était jusqu'alors tenue à distance des pôles d'excellence, les conventions de l'IEP de Paris sont citées, de manière inédite, à titre d'exemple. La mise en œuvre

de cette mesure 21.9, au cours de l'année 2003-2004, s'avère en revanche moins en rupture. Les instructions aux académies orientent vers des « partenariats prestigieux » qui imitent les pôles d'excellence bien plus que les dispositifs d'ouverture sociale²². Le bureau chargé des ZEP n'a encore aucun instrument spécifique à diffuser auprès des échelons déconcentrés : il se tourne plutôt vers l'IEP de Paris (« Vous serait-il possible de nous envoyer (comme exemple) une convention pour que nous puissions nous en inspirer²³ [...] ? »). Entre avril 2003 et avril 2004, plutôt qu'à « développer des partenariats » comme annoncé, l'administration travaille en fait à repérer des pôles d'excellence déjà initiés par les académies. Lorsque, mi-juin 2003, le B5 est pressé de remplir une « fiche de suivi » pour proposer un bilan après trois mois, la responsable du dossier ZEP n'a « vraiment pas grand-chose à dire là-dessus » (courriel du 17 juin 2003) et doit presser quelques correspondants académiques d'adresser des éléments de réponse dans les vingt-quatre heures (courriel du 8 juillet 2003). Après une enquête estivale pour recenser les établissements concernés par la mesure du CII²⁴, ce sont les dépêches d'agence de presse qui viennent nourrir la fiche de suivi de la mesure 21.9²⁵. Fin janvier 2004 encore, lorsque son chef lui commande d'urgence des fiches pour préparer son audition au CII, Aline, tout à la peine (« Je cherche, je cherche, mais les réponses n'arrivent pas », courriel du 26 janvier 2004), déplore son manque d'information²⁶.

En matière de « pilotage », l'année 2003-2004 montre donc l'administration centrale des ZEP à la remorque du développement des conventions des établissements d'enseignement supérieur. Cela ne l'empêche pourtant pas de se prévaloir de cette dynamique : dès avant le bilan de décembre 2003 pour le CII, le ministère présente les exemples collectés comme premiers résultats. Signe du changement, le directeur de l'enseignement scolaire qui était en fonction en 1999-2000 rapproche désormais la politique des ZEP des conventions de l'IEP de Paris, qu'il interprète comme une « relance par en haut » d'une politique, unique, de discrimination positive dans l'éducation (Toulemonde, 2004). En mai 2004, dans une fiche synthétique rédigée pour l'accueil du nouveau ministre de l'Éducation nationale, Aline donne les conventions passées par l'IEP de Paris et par l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) en exemples de la politique des ZEP²⁷. L'administration n'a pourtant élaboré aucun modèle de dispositif d'ouverture sociale : elle met en scène, à titre de bilan, des actions largement menées sans elle. L'année 2003-2004 connaît ainsi une reformulation des textes, bilans et

objectifs de la politique des ZEP. La remise en avant des pôles d'excellence s'inscrit dans un nouveau discours qui non seulement insiste sur les lycées et les établissements d'enseignement supérieur – jusqu'alors très peu présents, voire absents, d'une politique essentiellement tournée vers les écoles et collèges –, mais, surtout, vise moins à « mobiliser » des personnels et des élèves qu'à « ouvrir les élèves à des parcours d'excellence » (MEN, 2003b). Et ces nouveaux termes ne font pas que requalifier un supposé bilan, puisqu'une orientation politique s'y adosse désormais. Cette orientation politique est certes lointaine : la relance des pôles d'excellence filtre autant qu'elle relaie les préoccupations du CII. Mais lorsque les responsables de cette politique d'intégration prennent la direction du ministère de l'Éducation nationale, en avril 2004, leur problématisation de l'échec scolaire peut alors peser de tous ses traits sur la politique des ZEP et l'encourager, entre autres, à développer les dispositifs d'ouverture sociale.

De l'« excellence » à l'« ambition ». L'appropriation des dispositifs d'ouverture sociale (avril 2004-janvier 2005)

Cette orientation politique du CII est indissociable d'un contexte sociopolitique qui enjoint d'agir en direction des populations « issues de l'immigration ». Un an après la performance électorale du Front national, ces questions d'« intégration » hantent l'agenda politico-médiatique, marqué en particulier par le problème du « voile » islamique (Lorcerie, 2008). Des groupements patronaux engagés pour promouvoir la « diversité » ethnique des personnels d'entreprise (Bereni, 2009) militent alors, entre autres, sur le terrain des politiques scolaires. Faute de statistiques ethniques, ils identifient les lieux de scolarisation des populations d'origine immigrée à leur classement en ZEP, qu'ils appellent dès lors à mobiliser contre ce que ces entrepreneurs placent au cœur de leur problématisation : les obstacles rencontrés par les « bons » élèves d'origine immigrée pour accéder aux positions d'élite. Le rapport d'un *think tank* propose dans cette perspective, ethniciée, de « généraliser à l'ensemble des ZEP candidates les “bourses d'excellence” [ainsi que] la mise en œuvre de modules préparatoires à l'entrée d'au moins une grande école (ou faculté) » (Sabeg & Méhaignerie, 2004). Des mesures analogues de soutien matériel et scolaire aux « jeunes talentueux » de ZEP sont suggérées dans un rapport remis par un grand patron au Premier ministre (Bébéar, 2004). L'« excellence » donne ainsi la cible en même temps que le moyen d'action d'une politique scolaire de lutte contre les dis-

criminations ethniques. Or en avril 2004, c'est le ministre jusqu'alors en charge des questions d'intégration, François Fillon, qui devient ministre de l'Éducation nationale ; dans son cabinet, il confie le dossier ZEP à la médiatrice pour les affaires de laïcité, Hanifa Cherifi, membre de la commission Stasi qui a préparé la loi de prohibition du « voile » islamique. En juillet, le ministère signe une convention avec une entreprise proposant d'allouer des bourses aux élèves scolarisés en ZEP et de les scolariser dans « les internats, car ils permettent d'extraire ces élèves d'un milieu qui peut être pénalisant²⁸ ». Le ministre explique : « Ces bourses [au mérite] permettent de stimuler la motivation de ces élèves et de rompre avec cette spirale négative trop souvent associée aux zones d'éducation prioritaires. Cette spirale, je veux, avec vous, la casser, en introduisant notamment un principe d'excellence. Il s'agit ici de permettre au jeune de reprendre confiance en soi, en ses capacités et en l'avenir, et de susciter chez lui le désir d'une orientation plus positive et ambitieuse. Dans cet esprit, nous développons des partenariats entre les établissements scolaires des quartiers défavorisés et des partenaires prestigieux comme Polytechnique, l'ESSEC et autres grandes écoles ainsi que les universités... Mais cela ne saurait suffire. Il faut ouvrir ce type de partenariats à d'autres, et plus particulièrement aux grandes entreprises. Elles symbolisent une forme de réussite indispensable à toute idée de promotion sociale. [...] Dans ce cadre, le groupe PPR a fait part de sa volonté de contribuer à un projet d'« ascenseur social » en s'appuyant sur l'internat des collèges plus particulièrement situés en zone d'éducation prioritaire. Une convention avec l'Éducation nationale en est née²⁹ ».

Les « partenariats prestigieux » sont érigés en première ligne d'une politique éducative dont la cible, habituellement ajustée aux territoires ou milieux défavorisés, se resserre désormais sur les « bons » élèves qu'ils recèlent³⁰. Lors de la rentrée scolaire qui suit, le traditionnel déplacement du ministre a significativement lieu dans un lycée à la fois conventionné avec l'IEP de Paris et terrain d'action de parrainages. Les « partenariats prestigieux », qui réinterprétaient déjà les « pôles d'excellence » au service de la politique d'intégration, répercutent ainsi dans la politique des ZEP une conception plus individualiste que territoriale de la lutte contre les inégalités, prioritairement soucieuse de développer certains « talents » (discours de Fillon au lycée Jacques-Brel de La Courneuve, 1^{er} septembre 2004).

Cette fois, le contexte conduit les services d'administration centrale à accompagner le mouvement.

En 2004, le pilotage national des ZEP est en effet éprouvé par le désintérêt de son ministre, la médiatisation d'évaluations négatives et la concurrence de la politique de la Ville (Bourgarel, 2006). Développer les dispositifs d'ouverture sociale des grandes écoles offre *a contrario* une occasion de maintenir une activité en matière de ZEP, car cela ne demande qu'un très faible budget et permet de s'appuyer sur le dynamisme des grandes écoles et entreprises. L'échelon national de l'administration, pour la première fois à l'initiative, propose d'établir en 2004-2005 des conventions entre des grandes écoles scientifiques et un ou deux lycées des dix départements les plus concernés par l'éducation prioritaire³¹. Pour des grandes écoles qui rivalisent sur ce terrain (Buisson-Fenet & Draelants, 2010), enrôler le ministère constitue une ressource. La Conférence des grandes écoles adopte un document d'orientation et négocie une convention avec le ministère. Entre avril 2004 et janvier 2005, l'administration centrale élabore dans ce contexte une charte qui outille les échelons déconcentrés de manière à faire naître, sous couvert de « pôles d'excellence » ou de « partenariats prestigieux », des dispositifs d'ouverture sociale. Cette charte, signée en janvier 2005, reprend et généralise l'argumentation élaborée par l'IEP de Paris et propose le soutien de l'État pour les dispositifs de parrainage conçus sur le modèle de l'ESSEC. Cette période représente en cela une nouvelle – et ici ultime – étape de la récupération des initiatives des établissements d'enseignement supérieur par la politique des ZEP, en même temps qu'une étape du déplacement de cette politique vers l'« excellence » et le soutien aux « meilleurs » élèves.

CONCLUSION

L'acclimatation de l'« excellence » au sein d'une politique destinée aux territoires et publics défavorisés illustre les difficultés pratiques et théoriques à concilier, pour un même système scolaire, les objectifs d'égalité des chances et de production d'une élite (Montagutelli, 2001 ; Meuret, 2011). L'étude rapprochée de la réception des dispositifs d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur montre par quels glissements successifs un instrument exogène est mobilisé par une administration alors même qu'il remet en cause la politique qu'elle « sert ». Elle illustre ainsi l'intérêt d'une approche des instruments d'action publique dans la perspective, diachronique, de leur circulation (Dumoulin & Saurugger, 2010).

Alors qu'ils partagent des points communs avec les pôles d'excellence, les dispositifs d'ouverture sociale des établissements d'enseignement supérieur mettent près de cinq ans à être investis comme instruments légitimes de la politique des ZEP. Les configurations politico-administratives qui se succèdent à partir de mars 2000 associent, à la réserve argumentée de l'administration centrale, un certain désintérêt, de la part des ministres et de leurs conseillers successifs, pour le dossier ZEP dans son ensemble ou pour son volet d'« excellence ». Les dispositifs d'ouverture sociale s'en trouvent relégués à la périphérie de la politique des ZEP : jusqu'à l'été 2003, les activités de « la centrale » n'équipent pas les échelons déconcentrés pour les développer. C'est au cours des années 2003 et 2004 que la situation change, aboutissant en janvier 2005 à la signature d'une charte associant ZEP et grandes écoles. De l'indifférence initiale à la réappropriation de ces dispositifs, le changement opère à la faveur des rapports de force entre personnels administratifs et politiques, du bricolage administratif suscité par la pression des politiques d'intégration, mais aussi de substantiels changements politiques et idéologiques que dissimule la continuité apparente des dispositifs.

Cet épisode participe de changements qui affectent la politique des ZEP dans son ensemble. Créées, entretenues et « relancées » depuis 1981 par des ministères de gauche, les ZEP, à partir de 2003, « passent à droite » (Simon, 2007) au prix d'une réinterprétation. Améliorer la réussite scolaire au sein de territoires spécifiques figure désormais à l'arrière-plan, au profit de l'objectif de faire réussir chaque élève au mieux de ses possibilités (Rochex, 2010). L'« excellence », progressivement introduite au cours des années 1999-2005, développée depuis sous la forme des « cordées de la réussite » ou des « internats d'excellence », constitue l'un des volets – celui qui concerne spécifiquement les « bons » élèves – d'une école qui offre à chaque enfant les ressources pour concevoir un projet « personnalisé » de formation et d'insertion. L'avènement de ce « nouvel âge de l'éducation prioritaire » ajoute ainsi aux nombreuses mesures dont l'accumulation rend aujourd'hui manifeste l'inspiration néolibérale des politiques d'éducation (Ben Ayed, 2010 ; Robert, 2010 ; Laval, Vergne, Clément *et al.*, 2011). L'appropriation des dispositifs mis en place par les grandes écoles comme instruments légitimes de la politique des ZEP et, plus généralement, l'introduction de l'« excellence » peuvent ainsi étayer l'interrogation relative à un grand changement de politiques publiques en cours (Hall, 1993 ; Allouch & van Zanten, 2010).

Du point de vue du gouvernement scolaire des populations, l'originalité comme la portée de cette mesure restent cependant indécisés. Les dispositifs d'excellence sont solidaires d'un problème de légitimité éprouvé par les élites et les institutions – en premier lieu scolaires – qui les produisent. Face aux critiques du manque de « diversité » ou de justice sociale, les dispositifs d'ouverture sociale ne remettent en cause ni l'existence de ces élites, ni leur sélection-légitimation sur la base d'un mérite scolaire. Ils tentent de colmater une méritocratie scolaire inchangée en son fond : semer en ZEP l'espoir d'accéder à l'élite sociale par la voie de l'école n'est en effet qu'une nouvelle version de la promesse constitutive du système éducatif hérité des Trente Glorieuses (Bongrand, 2009). Or cet avatar essaie à nouveau d'étayer et nourrir une forme scolaire d'idée méritocratique dont la fragilité est aujourd'hui connue (Duru-Bellat, 2009 ; Tenret, 2011). Déployer cette promesse de promotion sociale par l'école dans les territoires les moins propices à son succès, c'est prendre le risque de rendre plus évident encore le

« piège scolaire » qui en est l'envers (Berthelot, 1983). La mise en place d'une offre spécifique aux populations les plus exposées aux inégalités sociales revient en cela à les socialiser à la promesse du système scolaire en même temps qu'à sa fragilité et à ses injustices (Oberti, Sanselme & Voisin, 2009). Reflet et tentative de résolution d'un problème de légitimité des relations de pouvoir au bénéfice des élites, l'« excellence » en ZEP peut ainsi contribuer paradoxalement à le nourrir.

Merci aux tutelles et membres de l'ex-bureau B5 pour avoir permis cette enquête, ainsi qu'à Jean-Yves Rochex, Annabelle Allouch, Hélène Buisson-Fenet, Pascale Laborier, François Tison et Agnès van Zanten pour leurs encouragements et relectures. Cet article ne saurait bien sûr les engager.

Philippe Bongrand
 philippe.bongrand@u-cergy.fr
 Université de Cergy-Pontoise, École, mutations,
 apprentissages (EA 4507)

NOTES

- 1 « Charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence », signée le 17 janvier 2005 entre le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale, le ministère délégué à l'Intégration, à l'Égalité des chances et à la Lutte contre l'exclusion, la Conférence des présidents d'université, la Conférence des grandes écoles, la Conférence des directeurs d'écoles et formations d'ingénieurs, reproduite dans une circulaire de 2005 (MENESR, 2005).
- 2 Pendant les années 1998-2004, la même fonctionnaire est chargée du dossier des ZEP au sein d'un bureau de la direction de l'enseignement scolaire : le « DESCO B5 ». Ses documents (dont sa correspondance électronique), classés et versés dans le cadre de la recherche dont est issu cet article, sont conservés au Centre des archives contemporaines des Archives nationales, à Fontainebleau (versement AN CAC 20050107). Ils fournissent ici la principale source pour reconstituer l'introduction de l'« excellence » dans la politique des ZEP. Des publications officielles du ministère de l'Éducation nationale (dont certaines sont archivées sur son site Internet, www.education.gouv.fr) et des articles de presse (repérés sur le site commercial d'archives de presse www.europresse.fr, consulté à la Bibliothèque nationale de France, ou grâce à la revue de presse d'une association militante : l'Observatoire des zones prioritaires, www.association-ozp.fr) offrent des sources complémentaires. L'ensemble est interprété à la lumière des discussions informelles qu'a permises le travail d'archivage au sein du bureau, ainsi que d'autres travaux consacrés à la politique des ZEP (Bongrand, 2001, 2009).
- 3 Les versions intermédiaires de ce texte figurent dans l'article 16 du versement AN CAC 20050107 évoqué en note 2. Sauf mention contraire, les documents qui suivent sont également tirés de ce carton.
- 4 Note du bureau B5 à l'attention du directeur de l'enseignement scolaire, sans date (probablement novembre 1999), « Projet de circulaire : relance de l'éducation prioritaire : les pôles d'excellence au service des apprentissages ».
- 5 « Compte rendu de la réunion des correspondants académiques de l'éducation prioritaire du 15 avril 2000 » et notes de prépara-

- tion d'Aline pour une formation aux pôles d'excellence à Nantes (sans date, probablement 1999-2000).
- 6 *A contrario*, il ne faudrait pas solliciter « de futurs employeurs au sens précis et immédiat du terme » mais « des gens susceptibles [d']apporter des ressources ou d'enrichir la palette des sujets d'apprentissage », tandis qu'un partenariat avec une université ne saurait constituer un « zoo pour chercheurs » (MEN, s. d. [2000], p. 7). Ces avertissements se retrouvent dans la circulaire (MEN, 1999) : « Il convient donc d'éviter un partenariat dont le contenu serait essentiellement dicté par le partenaire, en fonction de ses propres intérêts (par exemple un département universitaire en quête de terrains d'investigation pour ses étudiants, une entreprise en quête d'image, un établissement culturel en quête de public scolaire) ».
- 7 L'argument de filières d'excellence moins répandues en ZEP sera invalidé par l'enquête qui suivra la publication de la circulaire. Voir le compte rendu de la réunion des correspondants académiques de l'éducation prioritaire du 15 juin 2000.
- 8 Présenté comme une commémoration des vingt ans des ZEP, ce séminaire sur la « discrimination positive » adopte un intitulé jusqu'alors peu mobilisé par cette politique (Robert, 2009b, p. 101).
- 9 Voir l'interview de Jack Lang dans *Le Monde* du 27 mars 2001, et le texte de son directeur de cabinet (Forestier, 2001). Voir également Allouch & van Zanten (2010).
- 10 La commande d'un rapport (Figuière Lamouranne, 2002) peut également être interprétée comme indicateur d'une posture de retrait.
- 11 Le sujet divise en effet les partis de la « gauche plurielle » associés au sein du gouvernement, voir *Libération* du 11 mai 2001. Pour une présentation de la polémique, voir Savary (2004).
- 12 Prenant le contre-pied de son prédécesseur Claude Allègre, le nouveau ministre privilégie les actions en faveur des enseignants, base électorale traditionnelle pour les socialistes (Martin, 2008, p. 382-383). En matière de ZEP, son bilan se distingue par la création d'avantages de carrière en contrepartie de l'engagement des personnels à rester plusieurs années au sein des établissements.

- 13 Voir le premier discours du ministre au sujet des ZEP, prononcé à Béziers le 17 janvier 2003.
- 14 Dans une note transmise au cabinet du ministre lors de la préparation du discours de Béziers (note « Questions et réflexions sur l'éducation prioritaire », 8 novembre 2002). Bisson-Vaivre commente ainsi : « L'analyse des contrats de réussite, en cours, met en évidence que nombre d'actions engagées l'ont été sur le périphérique de l'école au détriment du cœur de la classe alors que les chercheurs s'accordent à dire que les ZEP/REP qui réussissent sont celles qui ont concentré leurs efforts sur les activités d'apprentissages scolaires. Compte tenu de ces éléments, le moment n'est-il pas venu de : – Recentrer les axes de l'éducation prioritaire sur **quelques objectifs (deux ou trois) exclusivement centrés sur les fondamentaux scolaires** : maîtrise de la langue et prévention de l'illettrisme, apprentissage des mathématiques, sciences et technologie [?] La relance de 1998 proposait dix objectifs, ce qui est parfois apparu source de dispersion » (en gras dans le texte).
- 15 Au printemps 2000, l'administration centrale avait demandé aux ZEP de décrire une action méritant d'être « montrée » aux rencontres de Strasbourg sur l'excellence. Compte tenu du contexte de la commande, la faible présence des pôles d'excellence dans la synthèse des cinq cents fiches reçues est remarquable (voir Aline, 2001, en particulier p. 145).
- 16 En juillet 2002, Aline rédige une « note fleuve » de six pages pour dresser un bilan de la politique des ZEP : la présentation des pôles d'excellence y reprend les termes de la circulaire de 2000, mais à l'exclusion des « classes d'excellence » que l'administration avait combattues. La note insiste *a contrario* sur le fait que les ZEP ne sont pas sous-équipées en sections prestigieuses.
- 17 Dans la « note fleuve » citée *supra* apparaît une tripartition entre des pôles d'excellence à dominante scientifique (tournés vers l'envie d'apprendre), sportive (qui suivraient des objectifs de resocialisation et de « vie de quartier ») ou culturelle (qui viseraient le développement de la personnalité). Dans l'économie des textes qui reprennent ensuite cette typologie, le contraste est toujours net entre les pôles à dominante sportive ou culturelle et l'injonction à servir les apprentissages.
- 18 « On sait aussi que ces [parrainages] ne sont efficaces qu'à condition que les objectifs d'apprentissage ne soient pas perdus de vue. Or, si l'on peut supposer, en lisant entre les lignes, une modification des pratiques pédagogiques, la demande à laquelle répondaient les fiches n'incitait pas à expliciter les objectifs cognitifs poursuivis. Il faudrait aller les retrouver dans les progressions et les fiches de préparation des enseignants » (Aline, 2001, p. 146).
- 19 Début mai, une première mention des « pôles d'excellence », à titre de rappel historique de la politique des ZEP et sans portée pratique, s'explique vraisemblablement par la prégnance du CII. L'ajout du sous-directeur ravive d'ailleurs la mémoire des débats de l'année 2000 par Aline (« Les souvenirs me sont revenus cette nuit »), qui corrige immédiatement par l'expression, retenue jusqu'à la version finale du texte, « pôles d'excellence scolaire » (courriel du 6 mai 2003).
- 20 « Afin de pousser plus avant le travail sur le partenariat avec des établissements prestigieux tel que le demande la fiche 26/21.9, je propose d'ajouter un court paragraphe à la page 3 de la circulaire » (courriel du 23 juillet 2003).
- 21 En effet, le contenu de la circulaire avait été longuement négocié par l'administration centrale avec ses correspondants académiques, de manière à déboucher sur des bilans et orientations partagés. Voir le récit de l'écriture de cette circulaire par Aline lors de la réunion publique de l'Observatoire des zones prioritaires, le 10 décembre 2003, accessible sur le site Internet de l'OZP. http://www.ozp.fr/IMG/pdf/44_Annex_Aline_revu.pdf (consulté le 15 décembre 2011).
- 22 Voir notamment la note « Partenariat d'excellence en ZEP-REP » du 17 septembre 2003.
- 23 Courriel du 19 novembre 2003. Fin janvier 2004, c'est encore le seul modèle que le bureau trouve à proposer à un correspondant qui le sollicite.
- 24 Cette enquête figure à titre d'objectif pour le 30 décembre 2003. Une instruction aux recteurs est envoyée le 17 septembre, avec remise au 1^{er} décembre.
- 25 La remarque : « Cela peut-il intéresser notre fiche "partenaires prestigieux" ? » accompagne par exemple le transfert d'une dépêche d'agence de presse relative à des conventions entre des lycées et l'université de Rennes 1 (courriel du 21 octobre 2003).
- 26 Ainsi au sujet d'un partenariat entre la politique de la Ville et une école de commerce : « Les partenariats reposent sur une convention DIV-ESSEC (juin 2002). Nous en avons été saisis en octobre 2002 pour **informer** les recteurs de Créteil et Versailles. Depuis : aucune nouvelle. [...] Il est aussi regrettable que la DIV ne nous tienne pas au courant de ces partenariats » (en gras dans le texte, courriel du 26 janvier 2004).
- 27 Note à Cherifi, « Actions menées sur le territoire de l'éducation prioritaire (ZEP / REP) » du 5 mai 2004.
- 28 Suivant les termes du responsable de la communication de l'entreprise, également président de l'association qui porte la convention (voir *Le Parisien* du 15 juillet 2004).
- 29 Discours de François Fillon lors de la signature de la convention de l'Éducation nationale avec l'association Solidarité, 7 juillet 2004, archivé sur le site Internet du ministère : <http://www.education.gouv.fr/cid556/signature-de-la-convention-education-nationale-et-l-association-solidarite.html> (consulté le 15 décembre 2011).
- 30 « Au-delà de l'action éducative qui, dans les secteurs en grande difficulté, est renforcée au travers d'une politique d'éducation prioritaire, nous pérennisons les mesures qui offrent à chaque jeune des perspectives de promotion. Je pense ici aux bourses au mérite ou encore aux partenariats prestigieux qui permettent de favoriser l'accès aux grandes écoles des meilleurs élèves de lycées situés en zone d'éducation prioritaire » (discours de Fillon, réunion des inspecteurs chargés de circonscription de premier degré de l'académie de Lyon, 18 juin 2004, archivé sur le site Internet du ministère : <http://www.education.gouv.fr/cid546/reunion-des-inspecteurs-charges-de-circonscription-de-1er-degre-de-l-academie-de-lyon.html>, consulté le 15 décembre 2011).
- 31 Fiche « Axe prioritaire III : favoriser l'égalité des chances par une meilleure intégration des jeunes. Action 1 : par le soutien à l'éducation », proposée pour le programme annuel du CII (courriel du 4 mai 2004).

BIBLIOGRAPHIE

- ALINE A. (2001). « Les ZEP et les REP, viviers d'innovation ». *Éducation & formations*, n° 61, p. 141-146.
- ALLOUCH A. & ZANTEN A. van (2008). « Formateurs ou "grands frères" ? Les tuteurs des programmes d'ouverture sociale des grandes écoles et des classes préparatoires ». *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 49-65.
- ALLOUCH A. & ZANTEN A. van (2010). *The role of knowledge in the elaboration and instrumentation of policies of widening participation in higher education elite institutions in France*. Rapport national pour le projet « Know & Pol ». Bruxelles : Commission européenne.
- BÉBÉAR C. (2004). *Des entreprises aux couleurs de la France. Minorités visibles : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise*. Rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation française.
- BEN AYED C. (dir.) (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin.
- BERENI L. (2009). « "Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise". La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale ». *Raisons politiques*, n° 35, p. 87-106.
- BERTHELOT J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : PUF.
- BONGRAND P. (2001). *La réflexivité de l'action publique. Savoirs et producteurs de savoirs dans la relance des zones d'éducation prioritaires (1997-1998)*. Mémoire de DEA, science politique, université Paris 1-Panthéon-Sorbonne.
- BONGRAND P. (2009). *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*. Thèse de doctorat, science politique, université de Picardie-Jules-Verne.
- BOUCHET-PETERSEN S. (1998). « Ne pas disqualifier pour ne pas capituler ». In A. Bentolila (dir.), *L'école contre l'exclusion*. Paris : Nathan, p. 83-101.
- BOURGAREL A. (2006). « Chronique de l'éducation prioritaire 2003-2005 ». *Diversité*, n° 144, p. 141-154.
- BUISSON-FENET H. & DRAELANTS H. (2010). « Réputation, mimétisme et concurrence : ce que "l'ouverture sociale" fait aux grandes écoles ». *Sociologies pratiques*, n° 21, p. 67-81.
- BUISSON-FENET H. & LANDRIER S. (2008). « Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir ». *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 67-80.
- CHAPOULIE J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CHAUVEAU G. (1992). « De la psychologie de la lecture à la sociologie du changement en éducation... et réciproquement ». *Perspectives documentaires en éducation*, n° 12, p. 13-22.
- CHAUVEAU G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris : Retz.
- CHAUVEAU G. & ROGOVAS-CHAUVEAU É. (1992). « La zone ou l'excellence ». *Le Monde*, 17 décembre 1992.
- DARCOS X. (2000). *L'art d'apprendre à ignorer*. Paris : Plon.
- DUMOULIN L. & SAURUGGER S. (2010). « Les policy transfer studies : analyse critique et perspectives ». *Critique internationale*, n° 48, p. 9-24.
- DURU-BELLAT M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de Sciences po.
- ÉMIN J.-C. & CEUVRARD F. (2001). « Le pilotage de l'éducation prioritaire ». *Éducation & formations*, n° 61, p. 23-31.
- FIGUIÈRE LAMOURANNE R. (2002). *L'ouverture sociale dans l'enseignement post-baccalauréat*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : La Documentation française. En ligne : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/024000218/index.shtml> (consulté le 15 décembre 2011).
- FORESTIER C. (2001). « Avant-propos ». *Éducation & formations*, n° 61, p. 5-7.
- FOUCAULT M. (2004a). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France. 1977-1978*. Paris : Éd. du Seuil et Gallimard.
- FOUCAULT M. (2004b). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*. Paris : Éd. du Seuil et Gallimard.
- HALL P. (1993). « Policy paradigm, social learning and the state ». *Comparative Politics*, vol. 25, n° 3, p. 275-296.
- HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION (2006). *Le bilan de la politique d'intégration, 2002-2005*. Paris : La Documentation française.
- KHALDI E. & FITOUSSI M. (2007). *Main basse sur l'école publique*. Paris : Demopolis.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. Deuxième partie : Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- LABORIER P. & LASCOURMES P. (2005). « L'action publique comprise comme gouvernementalisation de l'État ». In S. Meyet, M.-C. Naves & T. Ribémont, *Travailler avec Foucault. Retours sur le politique*. Paris : L'Harmattan, p. 37-60.
- LASCOURMES P. (1994). *L'éco-pouvoir. Environnements et politiques*. Paris : La Découverte.
- LASCOURMES P. & SIMARD L. (2011). « L'action publique au prisme de ses instruments ». *Revue française de science politique*, vol. 61, n° 1, p. 5-22.
- LAVAL C., VERGNE F., CLÉMENT P. & DREUX G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- LEGRIS P. (2010). *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique de la production d'un instrument d'une politique éducative*. Thèse de doctorat, science politique, université Paris 1-Panthéon-Sorbonne.
- LORCERIE F. (2006). « L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée ». *Diversité*, n° 144, p. 61-71.
- LORCERIE F. (2008). « La "loi sur le voile" : une entreprise politique ». *Droit et société*, n° 68, p. 53-74.
- MAROY C. (2008). « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? » *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, p. 31-54.

- MARTIN L. (2008). *Jack Lang : une vie entre culture et politique*. Paris : Éd. Complexe.
- MARTINAIS E. (2010). « L'écriture des règlements par les fonctionnaires du ministère de l'Écologie. La fabrique administrative du Plan de prévention des risques technologiques ». *Politix*, vol. 23, n° 90, p. 193-223.
- MEURET D. (2011). « Élite scolaire et démocratie ». *Le Télémaque*, n° 39, p. 41-52.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999). « Relance de l'éducation prioritaire. Élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire ». Circulaire n° 99-007 du 20 janvier 1999. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 28 janvier 1999, n° 4.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). « Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire ». Circulaire n° 2000-008 du 8 février 2000. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 24 février 2000, n° 8.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (s. d. [2000]). *Le contrat de réussite, un outil au service de l'efficacité de l'éducation prioritaire*. Document de travail de la direction de l'enseignement scolaire. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). *Les journées des coordonnateurs ZEP-REP. Programme national de pilotage. Actes du séminaire national, les 13, 14 et 15 novembre 2000 à Metz*. Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003a). *La discrimination positive en France et dans le monde. Actes du colloque international organisé les 5 et 6 mars 2002 à Paris*. Paris : CNDP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2003b). « Éducation prioritaire : des objectifs et des méthodes pour lutter contre la fracture scolaire et élaborer les contrats de réussite scolaire ». Circulaire n° 2003-133 du 1^{er} septembre 2003. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 11 septembre 2003, n° 33.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2005). « Accès aux formations supérieures. Mise en œuvre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence ». Circulaire n° 2005-148 du 22 août 2005. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 6 octobre 2005, n° 36.
- MOISAN C. & SIMON J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zones d'éducation prioritaires*. Paris : La Documentation française.
- MONTAGUTELLI M. (2001). « L'École américaine entre excellence et égalité des chances ». *Le Télémaque*, n° 20, p. 23-37.
- OBERTI M., SANSELME F. & VOISIN A. (2009). « Ce que Sciences po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 102-124.
- PASQUALI P. (2010a). « Les déplacés de l'« ouverture sociale » ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 86-105.
- PASQUALI P. (2010b). « Des boursiers dans les grandes écoles. Propos recueillis par Sylvain Pattieu ». En ligne sur le site de la revue *Contretemps* : <http://www.contretemps.eu/interviews/boursiers-dans-grandes-ecoles> (consulté le 15 décembre 2011).
- PONS X. (2010). *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*. Paris : PUF.
- RAVON B. (2000). *L'« échec scolaire »*. *Histoire d'un problème public*. Paris : Éd. In Press.
- ROBERT A. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- ROBERT B. (2008). « Instruments de politique éducative ». In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 395-397.
- ROBERT B. (2009a). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : PUF.
- ROBERT B. (2009b). « Les politiques de discrimination positive ». In M. Duru-Bellat & A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, p. 95-110.
- ROCHEX J.-Y. (2010). « Les trois «âges» des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? » In C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin, p. 94-108.
- SABBAGH D. (2010). « Promouvoir la «diversité» dans les filières d'élite de l'enseignement supérieur : le cas de Sciences po ». *Informations sociales*, n° 161, p. 103-107.
- SABEG Y. & MÉHAIGNERIE L. (2004). *Les oubliés de l'égalité des chances*. Paris : Institut Montaigne.
- SAVARY N. (2004). « Les conventions éducation prioritaire (CEP) de Sciences po : de la polémique aux premiers effets ». *Esprit*, n° 309, p. 44-66.
- SIMON P. (2007). « Comment la lutte contre les discriminations est passée à droite ». *Mouvements*, n° 52, p. 153-163.
- TENRET É. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris : PUF.
- TOULEMONDE B. (2004). « La discrimination positive dans l'éducation : des ZEP à Sciences po ». *Pouvoirs*, n° 111, p. 87-99.
- ZANTEN A. van (2010). « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? » *Sociétés contemporaines*, n° 79, p. 69-95.

