DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David &
ROCHEX Jean-Yves (dir.). *Les politiques d'éducation
prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour
l'égalité scolaire ?*

Lyon

: ENS

Éditions, 2012

424 p.

Christian Maroy

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3939>

DOI : 10.4000/rfp.3939

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2012

Pagination : 127-129

ISBN : 978-2-84788-405-0

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Christian Maroy, « DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David & ROCHEX Jean-Yves (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 181 | 2012, mis en ligne le 31 décembre 2012, consulté le 22 septembre 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3939> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.3939>

NOTES CRITIQUES

DEMEUSE Marc, FRANDJI Daniel, GREGER David & ROCHEX Jean-Yves (dir.). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS Éditions, 2012, 424 p.

Cet ouvrage nous présente le deuxième volet des résultats d'une recherche européenne comparative sur les politiques d'éducation prioritaire (PEP) de 8 pays européens, aux histoires et systèmes sociaux et scolaires relativement contrastés (Angleterre, Belgique, France, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie et Suède). Focalisée sur la scolarité obligatoire et les institutions préscolaires, cette recherche EuroPEP a pris pour objet des politiques diverses par leurs dénominations (politiques de compensation, de discrimination positive, zones d'action prioritaire), leurs temporalités, leurs ciblage, mais qui ont « en commun d'être des politiques ciblées sur certaines catégories de population en situation de "désavantage scolaire" ». Elles se proposent généralement de réduire, voire de combler les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire au travers d'un traitement préférentiel consistant à « donner plus (ou mieux ou autrement) à ceux qui ont le moins » (p. 11).

Cette recherche comparative s'est déroulée en deux temps. Dans une première étape, chaque équipe de recherche nationale a effectué une analyse diachronique et synchronique des PEP des 8 pays concernés, à partir d'une grille commune de questionnement. Ces analyses contextualisées ont été publiées dans un premier ouvrage¹.

Dans une seconde étape dont le présent ouvrage rend compte, le groupe de chercheurs s'est attelé à une analyse thématique portant sur des questions transversales, constituant autant d'éléments-clés de la constitution, de l'évolution et de la différenciation de ces politiques. Trois axes de travail constituent les trois parties de l'ouvrage, qui sont précédées d'une introduction substantielle écrite par Daniel Frandji et Jean-Yves Rochex et suivies d'une conclusion tout aussi riche de D. Frandji. Sur le plan méthodologique, la recherche a été basée sur des groupes de travail internationaux qui ont travaillé à partir des dossiers thématiques constitués par les équipes nationales dans la première étape commune. La réponse au questionnement par les équipes s'est faite sur la base des ressources documentaires disponibles : littérature scientifique, rapports institutionnels, documents d'expertise, textes administratifs officiels nationaux ou internationaux.

La première partie (« Cibles et ciblage ») s'interroge ainsi sur la diversité des ciblage et désignations des publics bénéficiaires des PEP dans les différents pays et leurs justifications contextualisées. L'idée est que les PEP sont des politiques « ciblées » (sur des territoires, des établissements, des groupes, des individus) et qu'il est pertinent d'analyser les « découpages » et les « catégorisations » à partir desquels les politiques opèrent ainsi que leurs modes d'élaboration. Un chapitre interroge ainsi « les PEP à ciblage territorial » (A. Dyson, C. Raffo & J.-Y. Rochex) ; un second « la dimension ethnoculturelle du ciblage des PEP » (C. Rus), avant que D. Frandji ne réfléchisse les « méta-catégories » plus génériques (« groupes à risques », « élèves aux besoins particuliers ») qui se retrouvent utilisées dans plusieurs contextes. Ce sont aussi les « tensions et implicites des élaborations de ces catégories » qui sont interrogés (D. Frandji, C. Ben Ayed, J.-C. Émin, B. Moignard & A. Vandenbroucke). Les auteurs reconnaissent volontiers que cette analyse a été une opération difficile tant les catégorisations ont été « multiples, hétérogènes » et peu stables dans le temps, mais aussi que l'analyse n'a pu mettre en évidence que des « éléments » partiels sur leur genèse et processus de production.

Une seconde partie porte sur les dispositifs, modalités et types d'actions menées pour mettre en œuvre ces PEP, notamment en matière pédagogique et curriculaire. Deux entrées ont ici été privilégiées : 1) les « approches préventives pour réduire l'échec scolaire », en particulier « les interventions précoces » dans la scolarité préprimaire (L. Antoniou, G. Varnava-Skoura & L. Salgado) ; 2) les « adaptations et transformations curriculaires et pédagogiques et leurs agents » (J.-Y. Rochex & G. Francia). Ces deux entrées ont été choisies car assez fréquemment présentes dans les politiques nationales mais aussi suffisamment documentées pour pouvoir mettre au jour une analyse des tensions traversant la conception ou la mise en œuvre des PEP (par exemple tensions entre logique de lutte contre les inégalités et logique de reconnaissance des spécificités culturelles ; entre souci de renforcement des compétences « de base » ou disciplines « fondamentales » et risque de restriction de l'offre ou des exigences curriculaires).

Enfin, une troisième partie porte sur l'évaluation des résultats de ces politiques, et sur les usages ou mésusages auxquels donne lieu cette évaluation. D'une

part, M. Demeuse, C. Demierbe et N. Friant analysent les évaluations menées dans chacun des contextes nationaux à la lumière d'un modèle *a priori* de l'évaluation de programmes pédagogiques. D'autre part, S. Broccolichi met en évidence des lacunes et « flous » de ces évaluations au regard de leur discours justificateur : des politiques plus « fondées » sur des constats empiriques éprouvés. Il s'interroge sur les diverses raisons qui ont pu limiter une évaluation de la réduction des écarts d'apprentissage entre groupes sociaux ou ethniques, pourtant au cœur des PEP.

Il n'est pas possible de rendre compte *in extenso* de toute la richesse de cet ouvrage et des différents chapitres qui le composent. Je voudrais surtout présenter ici quelques-uns des principaux intérêts et points forts de ce livre, tout en soulignant au passage plusieurs faiblesses ou frustrations qui naissent au fil de la lecture.

Un premier intérêt majeur de l'analyse est d'avoir dégagé une typologie des « modèles » voire des « âges » des PEP. Cette mise à plat d'une évolution des conceptions de ces politiques, de leurs présupposés, de leurs formes de ciblage et de leurs modalités d'action souligne ainsi la coexistence d'un premier modèle « compensatoire », où la visée d'une réduction des écarts entre groupes sociaux, ethniques notamment, est au cœur des outils ou des modalités d'action. Si ce modèle est souvent limité par une vision « déficitariste » des familles et groupes dont il souhaite contribuer à réduire les désavantages, il n'en demeure pas moins que ce modèle cherche à dépasser les limites d'une poursuite méritocratique de l'égalité des chances. Ensuite, on passerait à une « logique de lutte contre l'exclusion » ciblée sur certains groupes à risques, qui ne remet plus en question les rapports et écarts entre groupes mais vise surtout à éviter les écueils et effets négatifs de la compétition scolaire. Le souci principal devient de compléter l'égalité des chances par une attention aux groupes en risque d'« exclusion » scolaire et sociale : ce modèle abandonne une vision « verticale de la société » (haut/bas) pour une vision « horizontale » (*in/out*). Enfin, un troisième modèle s'inscrit dans un contexte de « fragmentation et d'individualisation » de divers dispositifs scolaires, censés s'ajuster à la « diversité » mouvante des publics et de leurs « besoins ». Les désavantages scolaires sont de plus essentialisés et individualisés, rapportés à des trajectoires individuelles ou des caractéristiques psychomédicales donnant lieu à une multiplication de programmes ciblés et évolutifs. Cette approche des « désavantages scolaires » cohabite sans aucun frottement avec des dispositifs visant à améliorer dans le même temps les performances scolaires du système ou des « meilleurs » établissements. Ce modèle cohabite donc avec les « nouvelles politiques éducatives » faisant droit aux préoccupations d'efficacité, de compétition et « d'excellence » scolaire. Il ne s'agit plus de diminuer les

inégalités mais d'en gérer les risques, de prévenir les effets négatifs de l'échec scolaire, au nom de l'équité.

Les auteurs prennent bien soin de ne pas assimiler ces modèles à des étapes successives, tant il est vrai que des dispositifs d'action peuvent cohabiter dans certains pays par référence à ces trois modèles. Par ailleurs, s'il y a une forme de séquençage de ces modèles qui les conduit à parler simultanément d'« âges » des PEP, c'est surtout dans les pays qui avaient mené des politiques de promotion d'une école moyenne commune dans les années soixante, soixante-dix et quatre-vingt (France, Angleterre, Suède, Belgique). C'est moins vrai dans les pays comme la Grèce ou le Portugal, qui ont été confrontés simultanément à des enjeux d'inégalités d'accès mais aussi de réussite et persévérance scolaires ; ou dans les pays ex-communistes (Roumanie ou République tchèque) où le climat idéologique « libéral », après 1989, a valorisé la diversité et l'individualisation des modèles d'action et dispositifs.

Un second intérêt de l'ouvrage est de constituer un exemple intéressant, sinon complètement abouti, d'une analyse des politiques d'éducation à partir des présupposés normatifs et cognitifs des outils qu'elles mettent en place (cibles, modalités d'action, catégories statistiques, pratiques d'évaluation des politiques), concrétisant ainsi *de facto* une perspective que P. Lascoumes et P. Le Galès qualifient de sociologie des « instruments d'action publique »². Curieusement d'ailleurs, les références à ces auteurs et à ce courant d'analyse au sein de la sociologie de l'action publique ne sont pas faites, alors même qu'ils pratiquent clairement une analyse voisine. Pourtant, un des apports clairs de cette recherche est d'avoir entamé une réflexion sur les impacts de ces outils, une analyse de leurs « présupposés normatifs », des effets de pouvoir ou de sens de leur construction ou de leur mise en œuvre. À cet égard, une des analyses particulièrement intéressante est celle de l'évolution des « cibles et ciblage » (qui sous-tendent notamment la construction de la typologie des modèles évoquée) ou celle des pratiques d'évaluation effectives de ces politiques. Les auteurs montrent ainsi que ces politiques sont davantage *evidenceless* que réellement *evidence based*, comme elles s'affichent fréquemment. Ainsi, S. Broccolichi s'étonne de la faible évaluation effective des résultats de ces politiques en référence à leurs objectifs (notamment du point de vue de la réduction de l'influence de différentes formes de « désavantages » sur les performances scolaires des élèves) alors que J.-Y. Rochex et G. Francia montrent la fragilité des fondements théoriques et pratiques des catégories et modalités pédagogiques d'intervention.

Cependant, on regrette avec les auteurs que la comparaison soit en fait basée non pas sur des analyses empiriques de première main de ces pratiques pédagogiques mais sur leurs traces dans des rapports techniques ou politiques des différents pays concernés. La limite est plus légère s'agissant

des rapports d'évaluation qui livrent sans doute davantage de prise à l'analyse de leurs *modus operandi*.

Une troisième source d'intérêt est la méthodologie et la posture épistémologique de l'analyse comparée : la visée comparative ne s'appuie pas sur une « vision positiviste de la science assortie d'une conception instrumentale de la recherche » qui serait à la recherche des « bonnes pratiques » d'un des pays concernés ; la visée est plutôt une « contribution conceptuelle de la recherche », où la comparaison ne se limite pas aux possibles existants (dont certains seraient qualifiés de « bonnes pratiques ») mais cherche « à ne pas figer l'existant au détriment de la reconstruction des possibles et des potentialités – des “compossibles” pourrions nous dire – de l'action collective » (p. 22). Il s'agit donc d'une posture inséparablement politique et épistémologique qui est critique et ouverte à l'exploration des possibles latéraux des politiques actuelles, ce qui induit une visée de transformation des réalités scolaires existantes.

Cependant, on aurait aimé que ces possibles latéraux soient davantage exemplifiés ou commentés, sinon à partir des matériaux de la recherche portant sur les différentes réalités scolaires d'EuroPEP, du moins à partir des options inséparablement théoriques et politiques des auteurs. Souvent, les possibles latéraux sont « évoqués » sans être développés, par des références à d'autres publications des auteurs, s'agissant par exemple de la manière dont des pratiques pédagogiques, curriculaires ou politiques peuvent faire pièce « aux logiques privilégiantes, handicapantes ou ségrégatives que réalisent ses fonctionnements organisationnels, curriculaires et pédagogiques » (D. Frandji, p. 398). Par ailleurs, les référents normatifs et théoriques qui fondent ce travail d'imagination d'un autre possible ne sont présentés qu'en finale du texte de conclusion de D. Frandji, où il présente une conception personnelle et stimulante des rapports entre éducation, démocratie et société qui s'inspire assez ouvertement des derniers travaux de Bernstein sur les « droits éducatifs ». À la lecture, on a l'impression que certains chapitres sont assez loin d'un tel soubassement théorique et politique (par exemple le texte de M. Demeuse) : la posture épistémologique annoncée en introduction était-elle la seule dans le travail réalisé et la publication qui nous est livrée ? On en doute un peu à la lecture.

En définitive, l'exercice d'analyse comparée effectuée n'était certes pas des plus faciles et les auteurs démontrent une très grande honnêteté intellectuelle sur les limites et pièges auxquels ils ont été confrontés tout au long de leur travail de recherche. Il n'en demeure pas moins que la recherche EuroPEP ici présentée est surtout riche des multiples questions et interrogations que cette recherche amène sur les différents volets/axes de travail. Elle est assez exemplaire d'une recherche réflexive et critique qui livre

plus de questionnements que de réponses et de certitudes « fondées sur la preuve ». On pourra considérer que c'est une limite à l'heure des comparaisons internationales « visant dans une logique instrumentale » à résoudre des problèmes et à livrer une « aide à la décision » ; c'est aussi sa très grande qualité, celle d'étayer la réflexion et la discussion sur les trajectoires prises jusqu'ici par ces politiques d'éducation prioritaire, pour mieux en préparer de possibles bifurcations à venir.

Christian Maroy

Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada
sur les politiques éducatives

NOTES

1 DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D. & ROCHEX J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP.

2 LASCOUTES P. & LE GALÈS P. (dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.

ERLICH Valérie. *Les mobilités étudiantes*. Paris : La Documentation française, 2012, 224 p.

Le programme de mobilité européen Erasmus a eu 25 ans en 2012 et a suscité de nombreuses publications, aussi bien savantes que profanes. L'ouvrage de synthèse de Valérie Erlich intitulé *Les mobilités étudiantes* arrive donc à point nommé. Il permet de rappeler que la mobilité étudiante se conjugue au pluriel et qu'elle ne peut être assimilée à un seul type particulier de mobilité, que l'on peut qualifier d'« organisé » ou d'institutionnalisé. Cet état des savoirs, en trois parties, qui reprend l'essentiel des recherches menées en Europe ces dernières décennies, s'intéresse d'abord à la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, puis aux analyses comparatives sur les migrations étudiantes en Europe, pour terminer par l'étude des projets, des attentes et des expériences des étudiants « voyageurs ».

Dans son introduction, l'auteure précise que cet ouvrage répond à une demande de l'Observatoire national de la vie étudiante, qui souhaitait une synthèse des principales enquêtes européennes effectuées en sciences sociales sur le sujet au cours des vingt dernières années. Et, en effet, le bilan proposé a le mérite de faire un état de l'art assez complet des recherches menées et publiées en Europe (en français, mais pas seulement) sur les questions de mobilités dans de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales. Elle rappelle que définir « la » mobilité étudiante n'a rien d'évident et qu'il convient de parler de « mobilités », ce qui implique aujourd'hui une « circulation migratoire » (Tarrus,