

ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRES :

Un changement social en éducation ?

par André CHAMBON et Michelle PROUX

Des textes novateurs introduisant des notions jusqu'à présent inconnues dans l'école française, la « zone d'éducation » ou la « discrimination positive » et faisant appel, au sein d'un interpartenariat de quartier, à la dynamique de secteur, ont été publiés par le ministère de l'Éducation nationale à partir de 1981.

Après quelques études monographiques, les Zones d'Éducation Prioritaires ont fait l'objet d'une recherche comparative qui s'est attachée à étudier des terrains où les dispositifs instaurés ont déterminé des processus novateurs.

Quelques constantes (facteurs de lancement et de mise en place) débouchent sur la réalité d'évolutions et de changements amorcés dans plusieurs espaces éducatifs locaux. L'article s'attache à montrer la mise en place de montages complexes témoignant à la fois de transformations internes au système éducatif et de mutations dans le rapport du système à son environnement.

Avec l'introduction en France en 1981, de dispositifs liés à la définition de Zones d'Éducation Prioritaires, on assiste à la mise en place, dans l'espace et dans le

temps, d'initiatives locales qui peuvent avoir valeur innovante et même conduire à un changement social. Mais pour qu'une « initiative innovante » produise du **changement** quelle place, quelle forme, doit avoir l'innovation lancée ? Sur quoi doit-elle intervenir et comment peut-elle intervenir ? Un changement (à propos) du système éducatif qui semble être le postulat sur lequel s'appuient ces opérations, peut-il se concevoir de manière radicale sous forme de rupture, ou ne peut-il s'opérer que par une série de glissements progressifs qui peuvent avoir des conséquences variées, impliquant tout à la fois **rupture** dans certaines logiques et **continuité** dans les finalités assignées à l'ensemble du système.

Pour étudier les forces et les formes d'un changement quel qu'il soit, apprécier si celui-ci est réel, durable ou lié à l'effet d'enthousiasme des acteurs impuissants à maîtriser son impact et ses effets généraux, encore faut-il évaluer à sa juste mesure la part du discours, celle liée à l'effet de lancement de textes officiels, et la part des applications qui en ont découlé ou qui pourraient en découler, compte tenu du contexte social, politique et institutionnel.

En 1981, le ministère de l'Éducation nationale, en proposant la mise en place des zones d'éducation prioritaires, a-t-il voulu opérer un traitement de fond ou un traitement de choc, à la fois sur les finalités du système éducatif et sur les pratiques ? A-t-il voulu mobiliser les *énergies qui s'étaient déployées en programmes, plans, propositions diverses pour lutter contre l'échec scolaire* dans de multiples directions — de l'expérimentation inspirée des courants militants de la pédagogie, à la « dénonciation sociologique » du fonctionnement du système scolaire et social ? Il puise son inspiration dans les expériences de « **discrimination positive** » des moyens, conduites dans le Royaume-Uni, en les traduisant politiquement dans un projet d'école et de société qui accorde aux **partenaires** de l'acte éducatif un rôle nouveau auquel la tradition jacobine semblait étrangère. Si la notion de **territorialisation** des actions éducatives est en effet inhérente aux sociétés anglo-saxonnes qui sont structurées en « communautés éducatives », l'école de la république a toujours manifesté une grande réticence à une délégation globale de l'acte éducatif à l'ensemble de la communauté ou, si elle l'a admis, c'est dans une répartition des rôles, un partage des tâches qui accorde à l'institution scolaire le primat sur les définitions et les orientations pédagogiques, qui se méfie de toute ingérence extérieure au nom du principe de laïcité pour préserver l'école d'influences partisans. Relevons, dès le début du siècle, le caractère précurseur du rapport Ribot qui est toutefois resté lettre morte (1).

Plus près de nous, une lecture attentive des conclusions du colloque d'Amiens (mars 1968) (2), laisse appa-

raître en filigrane l'hypothèse d'une politique de zone pour asseoir les transformations du système scolaire. L'expérience de **L'espace éducatif concerté** (3) de Saint-Fons (Rhône) ajoute à cette émergence de la notion de zone, l'idée d'un élargissement de la désignation des partenaires impliqués. La nouveauté de cette expérience est qu'elle installe de manière obligée la nécessité d'une réflexion conjointe sur la définition d'un territoire et sur celle des acteurs qui y travaillent. Elle **localise** l'action éducative et elle **l'élargit** à la communauté. Les expériences conduites sous la direction de Bertrand Schwartz au tournant des années 60, dans la région nancéienne (4) avaient pu auparavant introduire, dans la formation des adultes, cette nécessité d'une action concertée et collective, cette mobilisation indispensable de l'ensemble de la communauté. De plus en 1970 un noyau de militants et intellectuels de référence du SGEN — parmi lesquels A. Prost — propose la création de zones d'éducation prioritaires. La lenteur de diffusion de ces principes peut surprendre, toutefois on pourra observer la réactualisation de ces propositions dans une conjoncture dirigée par l'idée de décentralisation.

Il faudra d'abord noter, selon nous, l'effet qu'a pu produire **l'invention** du concept de « Zone d'Education » dans l'outillage mental de nos conceptions éducatives. Indiquer ses origines anglo-saxonnes ne suffit pas à expliquer son acclimatation, même si l'on admet qu'il puisse exister un effet-retard dans toute importation de concepts ou de pratiques éprouvés ailleurs. L'exemple des « pédagogies compensatoires » américaines serait de ce point de vue éclairant : elles ont été reprises en France après qu'elles commençaient déjà à être remises en question outre-atlantique. La notion de « Zone d'Education » aurait-elle le même avenir, alors qu'on observe en Grande-Bretagne, non sa remise en question, mais sa redéfinition dans des réajustements politiques plus centralisés ? A la différence des pédagogies compensatoires qui étaient des modes d'intervention pédagogique plus ciblés sur des pratiques, la notion de « Zone d'Education » en s'introduisant en France a fait bouger le paysage éducatif d'une manière plus radicale que n'avait pu le faire aucune technologie éducative visant à la rationalisation et à la rentabilisation de l'acte d'apprendre. Mais elle n'a pu s'introduire que parce qu'elle avait un terrain d'accueil ou d'appel favorable.

*
**

Cet article est l'expression d'une recherche que nous conduisons à l'INRP depuis 1985, sur la dynamique des ZEP et pour laquelle nous avons eu accès aux monographies et dossiers réalisés à la demande du MEN dans le cadre de l'évaluation menée au cours de l'année scolaire 85-86 (5).

Cette analyse des dossiers vient compléter nos observations participantes sur plusieurs terrains et le séminaire « ZEP comparés » qui en a été l'un des prolongements.

Nous avons choisi, par souci d'efficacité, d'exploiter les données relatives aux terrains où cette dynamique est la plus manifeste (6).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Clés pour l'ouverture

Le recul et la distance — plus de six ans se sont écoulés depuis le lancement de cette politique éducative — appellent aujourd'hui un essai de clarification. Ainsi sans aller jusqu'à l'élaboration d'une taxonomie, un certain nombre de facteurs nous paraissent jouer un rôle décisif pour le lancement et la mise en place d'une ZEP facteurs que l'on peut qualifier de **constantes**.

Sept conditions semblent déterminantes pour que s'instaure une démarche de zone d'éducation prioritaire :

1. Une **prise de décision négociée** qui représente la rencontre de la demande des acteurs de terrain et de la volonté administrative. Au début de l'opération nationale, les inspections académiques ont organisé des réunions pluripartenaies pour la présentation et l'analyse des projets de zone émanant de la plupart du temps d'organisations syndicales, d'associations de parents d'élèves, de collectivités territoriales, de représentants de mouvements pédagogiques, etc.

A contrario, l'expérience montre que les ZEP créées sur décision administrative et « plaquées » sur un terrain non-demandeur ont vu se développer un phénomène de rejet ou du moins de non « appropriation du concept » par les acteurs impliqués dans la zone.

2. L'**existence de balises, de points d'appui**, témoignant d'une politique d'équipement socio-culturel (centre social, centre culturel, MJC, etc., fréquemment implantés après la guerre dans les banlieues ouvrières) ainsi que la présence d'un tissu associatif minimum (pour l'Education nationale : organisations syndicales d'enseignants, mouvements pédagogiques et assimilés). A ces pivots, il convient d'ajouter des opérations antérieures originales et marquantes du type « Habitat et Vie sociale » et l'acquis des revendications et des pratiques de mouvements comme la CSF, la CSCV (7), etc. L'ensemble de ces antécédents déterminent une présence militante de départ, sur laquelle s'appuiera à son début le dispositif. Dans certains cas ont existé bien avant 1981 de véritables « proto-ZEP » : la ZEP de Boutzwiller, commune de la

banlieue de Mulhouse, en est une illustration ; dès la fin des années 60, des associations, syndicats et d'autres acteurs locaux politiques et institutionnels se réclamant de l'autogestion, demandent puis entreprennent la mise en place d'une « zone d'éducation prioritaire ».

3. Une taille optimale correspondant à la réalité d'un quartier ou d'une commune — ce que « l'Ecole de Chicago » (8) appelle une communauté culturelle — c'est-à-dire à une véritable **cohérence territoriale**. Progressivement disparaissent par regroupement les « zones » comprenant une ou deux écoles élémentaires, ou un seul collège, ou par scission, les zones démesurées associant plusieurs communes voire même la moitié d'un département. La note de service ministérielle de janvier 85 (9) entérina d'ailleurs cet état de fait. Et on constate une évolution similaire dans les orientations de la Commission Nationale pour le Développement Social des Quartiers (10).

4. Une « équipe d'animation effective » — même si on ne la désigne pas sous ce nom — regroupant de 20 à 40 personnes, parfois dotée d'un « groupe de pilotage » restreint. Lieu de parole, d'écoute, d'identification mais aussi de conflits créateurs, elle s'est toujours avérée un carrefour d'information. On constate cependant que l'Education nationale y reste souvent majoritaire.

La pratique l'amènera à créer des commissions chargées de mettre en œuvre le projet de zone et parfois de l'enrichir : commissions lecture, accueil, décloisonnement et liaison inter-niveaux au sein de l'Education nationale, interculturel, santé, informatique, communication et circulation de l'information, statistiques scolaires et orientation, connaissance socio-économique de la zone...

5. Le profil et la personnalité du coordinateur, personnage de pouvoir et de charisme capable à la fois de maîtriser une situation toujours mouvante, de susciter des réalités nouvelles et aussi de mettre en cohérence la « scène éducative locale ». Il assume en outre le rôle d'interface avec la hiérarchie intermédiaire de l'Education nationale, tirant plutôt l'équipe d'animation vers une pratique d'autonomie de base s'il est principalement militant de terrain, vers une harmonisation avec la politique éducative municipale s'il est élu, le coordinateur appartient dans la plupart des cas à l'Education nationale. Un IDEN peut, de par sa pratique professionnelle territorialisée, s'avérer plus efficace qu'un principal de collège souffrant parfois d'enfermement institutionnel.

On note même dans certaines zones l'apparition d'une nouvelle fonction professionnelle qui ne relève plus nécessairement du ministère de l'Education nationale.

6. L'implication municipale.

Les collectivités territoriales et particulièrement celles participant de la gauche politique, ont souvent répondu à

la demande de démocratisation exprimée par les habitants en leur apportant un soutien matériel et politique (ouverture des bulletins municipaux aux informations et aux réalisations ZEP) — soutien souvent décisif pour la dynamisation des acteurs.

7. La convergence des « politiques nouvelles » de l'après 1981 : Missions locales à l'emploi — organisatrices de stages d'insertion et de qualification —, opérations « Loisirs quotidiens des jeunes », opérations « Anti été chaud » et surtout le dispositif le plus important représenté par la **Commission nationale pour le Développement social des quartiers** (opération considérable par l'ampleur des moyens financiers mobilisés) : la similitude des démarches — il s'agit de « traiter les causes profondes de la dégradation physique et sociale de certains quartiers populaires en s'appuyant sur une mobilisation collective de tous ceux qui, à un titre ou à un autre, sont concernés par la vie des quartiers » — a souvent facilité la mobilisation des partenaires, l'instauration d'un dialogue et l'approche globale des questions éducatives.

Des évolutions positives

Le groupe de pilotage des ZEP du ministère de l'Education nationale constatait en 1986 : « des avancées partielles » (11). Quelques aspects principaux peuvent être relevés :

— Le développement des décloisonnements intra-niveau et des liaisons inter-niveau, facilité par la création de postes supplémentaires consacrés à la coordination des actions.

— La multiplication sur les quartiers d'ateliers péri-scolaires qui favorisent la rencontre et la collaboration de différentes catégories d'éducateurs : ceux de l'Education nationale, de la Prévention ainsi que des bénévoles appartenant ou non à des associations culturelles.

— Une politique active en direction des parents qui encourage l'apparition même timide des travailleurs immigrés ; et, dans tel ou tel cas, « on sait » dans le quartier que l'école accueille désormais largement les parents, qu'elle veut faire réussir tous les enfants... l'école devient ainsi un pôle d'attraction.

— La mise en place d'actions impliquant plusieurs partenaires et portant sur les contenus. La lecture notamment fait l'objet de véritables politiques concertées associant l'école, le collège, la bibliothèque de quartier, le centre culturel, les familles, la municipalité..., allant jusqu'à la création de Bibliothèques Centres Documentaires filiales et relais sur le quartier de la bibliothèque municipale. L'organisation de journées, ou semaines des métiers ont également donné lieu à des actions pluri-partenaires.

— Le changement de la représentation que les enseignants des ZEP ont des élèves, auquel correspondent

des modifications de l'attitude des enfants face aux apprentissages scolaires. Ainsi les dossiers signalent fréquemment une nette amélioration de « l'état d'Elève ».

— Un changement dans les « climats d'établissement » fortement corrélé à une baisse de l'absentéisme des élèves et des enseignants ainsi qu'à une quasi disparition des dégradations matérielles et de la violence, en particulier dans les collèges.

— L'utilisation des moyens ZEP comme outils d'intervention dans une stratégie locale. La création d'associations Loi 1901, permet souvent de neutraliser l'effet des cloisonnements administratifs pour financer des actions par des fonds de provenances diverses (DSQ, Conseil général, Conseil régional, etc.).

— Des actions de formation entreprises sous forme d'apprentissages collectifs et correspondant aux besoins exprimés par les terrains (stages intercatégoriels de l'Education nationale, parfois ouverts à des partenaires extérieurs). Dans quelques cas, la ZEP a accueilli des normaliens et donc participe activement et en vraie grandeur à la formation initiale.

— Plus largement, l'apprentissage par les enseignants de la capacité de mobilisation de ressources existantes et la découverte de nouvelles ressources — organismes de formation, université, etc. Notons cependant la quasi-absence de liaison avec le monde de l'industrie et du commerce, et une faible implication des LEP.

*
**

Une analyse plus détaillée de l'évaluation des Zones d'Education Prioritaires sera publiée prochainement dans le rapport de recherche (6) ; elle interroge les progrès constatés dans le domaine de l'apprentissage et de l'orientation des élèves, à travers notamment les PAE et les projets d'établissement. Nous estimons aujourd'hui qu'un tiers environ des 390 ZEP ont manifesté une dynamique positive notable, dans ce groupe plusieurs dizaines de terrains témoignent clairement d'une grande richesse de transformation.

DES DISPOSITIFS AUX PROCESSUS

L'observation des transformations engagées met en lumière la complexité de la problématique ; elles concernent, en effet, des structures et des instances nombreuses qui interviennent dans des champs différents — pédagogique, éducatif, social, culturel et politique — tels qu'ils sont à la fois construits et en mouvement sur un territoire. Une grille de lecture de cette complexité peut proposer d'examiner dans un premier temps la pluralité des institutions qui quadrillent l'espace local.

1. Les acteurs institutionnels

La diversité des natures institutionnelles en présence font qu'au départ les logiques des participants sont très différentes. Toutefois trois catégories apparaissent nettement :

L'Education nationale et les autres services extérieurs de l'Etat

On a souvent énoncé, au démarrage des opérations ZEP, la lourdeur institutionnelle de l'Education nationale, en particulier celle de l'école élémentaire — héritière principale de la construction solide mais fermée de la III^e République. Si, comme le note Philippe Perrenoud (12) « les institutions ont [le] pouvoir de construire une représentation de la réalité et de l'imposer à leurs membres et leurs usagers comme la définition légitime de la réalité », il ne faut pas s'étonner de trouver dans l'école publique française une culture institutionnelle forte qui marque encore profondément la majorité du corps enseignant (et principalement les instituteurs) à cause du poids de leur formation initiale et de la hiérarchie. Dans les ZEP cet héritage culturel représente logiquement le parti de la permanence ; les enseignants militants, habitués à utiliser les contradictions internes du système, élargissant les brèches ouvertes dans les certitudes issues de Jules Ferry, fonctionnent comme parti du changement.

Ainsi les ZEP permettent l'émergence, la reconnaissance et la mise au premier plan de novateurs, parmi lesquels on compte un grand nombre d'instituteurs militants, ou simplement désireux d'améliorer leurs pratiques autant par souci de justice sociale que par souci d'efficacité professionnelle. De plus les structures non directement enseignantes du type GAPP et CIO, à la fois partie prenante et relativement distancées — voire critiques — de la logique interne de l'école, jouent un rôle important.

Parmi les acteurs, à la légitimité institutionnelle forte, outre l'Education nationale, un certain nombre de services extérieurs de l'Etat participent au fonctionnement des dispositifs ZEP — Jeunesse et Sports, Santé, Justice, Immigrés, Intérieur (quelques éducateurs sportifs de la police ont encadré des jeunes), Armée (des militaires du contingent se sont occupés de soutien scolaire). Dans l'ensemble cependant, la verticalité administrative des appareils d'Etat, n'induit qu'une participation restreinte. Toutefois la DDASS — partout présente — occupe une place à part : les travailleurs sociaux inscrits en profondeur dans le quotidien de leur quartier s'insèrent aisément dans les démarches novatrices mises en place qui répondent à leur revendication ancienne : ne pas traiter isolément les différents aspects de la vie de l'enfant dans et hors de sa famille, à l'intérieur comme à l'extérieur du système scolaire.

La trame associative et les « Dispositifs nouveaux »

Souple et léger, d'implantation récente, porteur d'une connaissance fine des quartiers, le tissu associatif, témoigne, en général, d'une disponibilité efficace. Véritables chevaux-légers des ZEP, le secteur périscolaire et plus encore les associations de quartier, sont depuis le début, grâce à leur adaptabilité permanente aux situations nouvelles, un facteur important d'innovation. Ces organismes peuvent fonctionner comme « lien social » à la fois médiateurs et porte-parole, entre l'équipe d'animation et la population concernée.

Enfin, l'incitation à « l'interpartenariat » contenue dans les textes fondateurs des **Politiques Nouvelles** répond à la démarche parallèle d'ouverture de l'école proposée par les ZEP et leur donne l'occasion de susciter l'apparition sociale (aux yeux des acteurs institutionnels ou d'autres habitants de la ville mais aussi à leurs propres yeux) de populations jusque-là inexistantes socialement.

Les *municipalités*, qui ont joué un rôle important dans le lancement des ZEP (voir *supra*) apparaissent comme une structure de soutien essentielle, et marquent principalement les ZEP par le caractère fédérateur de leur action.

Partie prenante de la plupart des initiatives, les services techniques affirment souvent l'émergence de nouveaux professionnels de l'éducatif local, assurant une articulation efficace entre la politique éducative des élus et la réalisation de programmes précis des commissions ZEP. Il faut cependant signaler une volonté d'hégémonie municipale qui se manifeste parfois, et n'est pas sans se heurter aux pouvoirs établis de l'Éducation nationale — ou qui au contraire, s'associe à la hiérarchie locale de l'Éducation pour canaliser, voire freiner les initiatives du terrain.

L'impression de voir souvent les mêmes personnes intervenir dans des structures institutionnelles différentes ou représenter des groupes d'acteurs variés, n'est qu'une manifestation de l'extrême complexité des rôles sociaux dans la ZEP.

2. Des acteurs aux interacteurs

Si l'analyse nécessite l'examen de la diversité institutionnelle, l'approche du regard fait apparaître l'extrême variété des initiatives des acteurs. Nous avons relevé plus haut comment des personnes-clés, acteurs visibles, identifiés témoignent du balisage préalable des terrains. Le déploiement et le déroulement des réalisations ZEP révèlent peu à peu l'existence de nouveaux acteurs qui s'affirment comme de véritables leaders informels. Ce sont tantôt de jeunes enseignants, des parents d'élèves jus-

que-là inconnus, des jeunes issus de l'immigration ou plus rarement des personnes du troisième âge (participant à l'aide aux devoirs).

Concrètement, la majorité des réalisations ZEP sont le fait de ceux que nous nommons : **interacteurs**. Ce sont par exemple des enseignants ou des parents d'élèves qui sont aussi élus locaux ou encore membre d'une association de la commune ou encore partie prenante des dispositifs de l'après 81 — ou tout cela à la fois. Jouant le rôle de vecteur de communication, véritables stratèges polyvalents, ils ont été, dans les lieux les plus avancés, à l'origine de la démarche inter-institutionnelle, donc de la mise en relation de cultures d'institutions qui, jusqu'à présent, n'avaient guère pratiqué d'échange. Ce sont eux qui ouvrent la voie à l'utilisation des médias locaux (journaux, radio, et parfois même télévision régionale), à des moments décisifs de la mise en œuvre et de l'harmonisation des politiques éducatives de zone.

Ils sont, en outre, les agents de la modification positive des représentations réciproques des divers « partenaires ».

3. Des montages en complexification croissante

Les points précédents représentent une amorce de classification de la complexité : il convient maintenant d'examiner la résultante du jeu des forces en présence dans les ZEP, lorsqu'une dynamique manifeste se produit.

Dans le champ institutionnel deux points de convergence méritent l'attention.

Le discours des diverses organisations en action (Associations de quartier, Centre social, MJC, etc.) et particulièrement de celles issues du changement politique de 1981 (DSQ ; Missions locales ; LQJ, etc.) témoigne d'une disposition explicite à la collaboration interpartenariaire, inhérente à leur statut.

C'est cette disponibilité que l'on retrouve dans la qualité d'écoute accordée au nouveau langage de l'Éducation nationale.

La pratique correspond au discours : les expériences mises en œuvre sont la preuve concrète d'une collaboration inter-institutionnelle. Dans ce sens, on peut dire que contrairement à la démarche jacobine où le cadre administratif est fixé par la hiérarchie lointaine de l'institution, des acteurs — soit représentants légitimes d'une instance, soit porteurs de l'adhésion totale ou partielle d'une autre — créent leur propre espace et leur propre pouvoir. Dans plusieurs cas leurs interventions croisées impliquent une réelle dynamique et on peut parler d'institutions en mouvement.

Paradoxe ou pléonasme ? Et plus largement peut-on estimer qu'a pu ainsi se définir un territoire institutionnel nouveau ? Lieu privilégié d'innovation, la ZEP devient alors **l'espace éducatif local** (4) porté par la dynamique institutionnelle.

La sociologie des organisations (13) nous montre que la pratique de l'intervention sociologique peut avoir pour but de provoquer une « crise à froid », crise qui peut être analysée de deux points de vue : les changements dans l'organisation, c'est-à-dire les changements dans les structures formelles de l'ensemble concret ou les changements dans le sociogramme, soit ceux qui interviennent dans les structures informelles. Peut-on regarder de la même manière la mise en place d'une ZEP comme une intervention dans la traditionnelle épaisseur administrative hiérarchique et le lancement d'un changement social « à froid » ? L'équipe d'animation apparaît alors comme un outil d'intervention qui peut amorcer une mutation inter-institutionnelle et jouer le rôle de lieu d'articulation de nouveaux pouvoirs qui permettent l'amélioration fonctionnelle des structures qui y sont représentées.

La *recomposition d'actions atomisées entre différents services* qui s'ignoraient, en organisations intégrées et complexes, relève d'une lecture goffmanienne (14) ; les scènes multiples observées par Goffman dans l'espace urbain, peuvent être ici reliées, formant ainsi des lieux variés, désormais complémentaires, d'une même « pièce éducative ». A l'unité de lieu, de temps et d'action du classicisme scolaire succède une *multicomplexité éducative* moderne.

Des formes inventées par les terrains se conjuguent avec des organisations pré-existantes pour dessiner des configurations qui font tenir ensemble du fixe et du fluide.

La « technologie ZEP » a suscité des dispositifs heuristiques produisant des montages en complexification croissante, au caractère productif et dont la dynamique est capable d'enrôlement. Les nouveaux acteurs sociaux s'intègrent alors dans ces montages par un passage de l'inter-institutionnel au trans-institutionnel : les réseaux d'initiative absorbent les réseaux d'influence pré-existants élargissant ainsi les potentialités de mobilisation des personnes et des ressources du territoire.

Tous ces phénomènes ont pour effet des déplacements de pouvoir et des « grandissements » de personnes : à la perte ou au gain de pouvoirs individuels, correspondent de nouvelles coalitions et de nouvelles alliances opérationnelles : un IDEN et des instituteurs novateurs ici, une municipalité et un groupe de professeurs de collège là. De même, un jeu est introduit dans les déterminismes d'appartenance syndicale au sein de l'Education nationale : les attitudes par rapport à la ZEP

n'obéiront pas toujours à des clivages stricts et des redistributions auront lieu en permanence.

L'« effet territoire » fréquemment observé a une double inscription dans l'espace mais aussi dans le temps. L'évolution de chaque ZEP est marquée par une succession de micro-déclenchements d'initiatives qui donnent à chaque terrain son rythme propre, alternance d'accélération, de décélération et de moments immobiles. En témoignant ces acteurs secondaires qui, après avoir « subi » la créativité des acteurs de premier plan, ont eu besoin d'un laps de temps pour s'emparer des situations nouvelles et se sont révélés tardivement.

Ainsi, notre recherche permet d'affirmer que l'auto-création de systèmes complexes observée dans plusieurs ZEP ne s'inscrit pas dans la tradition française d'innovation pédagogique. En effet, les méthodologies d'intervention ont modifié les relations à l'intérieur du champ défini par les deux pôles scolarisation/socialisation ; la dialectique binaire intérieur de l'Education nationale/extérieur de l'Education nationale, fait place à une démarche foisonnante, non linéaire, dont le développement révèle que les dispositifs ont engendré des processus à un rythme quasi biologique.

Un autre aspect de cette mutation est visible dans le passage de la culture d'opposition, de contestation, des militants des premières heures ZEP — produit de la décennie 70 — à une culture de construction collective — celle de la décennie 80 ? — qui intègre de nouvelles exigences de qualification professionnelle exprimées par les enseignants.

Il est toutefois nécessaire de ne pas manifester un optimisme excessif, qui risquerait d'être une illusion ; l'existence de ZEP, même en synergie avec d'autres dynamiques, ne pouvant résoudre la totalité des problèmes liés aux conditions de vie dans les quartiers concernés.

En effet, alors que se développaient les zones prioritaires, les conditions économiques se sont encore aggravées, faisant du quotidien de certains habitants particulièrement défavorisés une question de survie. Phénomène qui n'a pu manquer de nuire aux apprentissages, même si la scolarisation s'est améliorée.

Nous avons entendu qualifier de « ZEP dans la ZEP » — le terme de zone retrouvant ici son sens ancien de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle — certains blocs où résident des populations pudiquement appelées Quart-Monde. Dans ces cas il est malgré tout impossible d'affirmer que la *fonctionnement* en ZEP n'a pu freiner l'aggravation dans le domaine de l'insertion et des résultats scolaires ; tout laisse à supposer le contraire.

**

Le rapport du groupe **Fonctionnement du Système éducatif** (1983) de la mission Carraz (15) a montré comment jusqu'en 1975 « les réformes ont porté de façon massive sur la gestion des flux au sein du système éducatif. Réformes qui traduisent les objectifs de démocratisation en non différenciation des cohortes par l'orientation. Le premier résultat en a été l'hétérogénéité des classes, dans les collèges, en particulier ; cependant l'échec relatif de ces réformes est attribué au maintien des pratiques de « sélection invisible ». Ce rapport note en outre que « les enseignants, les administrateurs, mais aussi les parents n'ont pas suffisamment intériorisé les objectifs de la démocratisation et ont gardé des pratiques qui ne correspondent pas aux exigences des publics très variés qui leur sont confiés. Ces pratiques sélectives, conscientes ou inconscientes, sont en contradiction avec la généralisation de l'école moyenne et la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ».

Une réponse claire et constructive à ce constat se trouve, à notre avis, dans les propositions du dernier ouvrage d'A. de Peretti (16) qui représente une avancée de la réflexion dans ce domaine. Considérons en conséquence qu'à la problématique plurielle qu'elle préconise pour la pratique éducative à l'intérieur du système scolaire, peut désormais s'articuler une problématique qui intègre le caractère pluriel de l'environnement.

En outre, on observe aujourd'hui la sensibilité du « politique » à cette notion, sensibilité d'autant plus forte qu'elle se trouve en accord avec la nécessité de « **territorialisation participative** qu'il affiche dans les choix sociaux et économiques qu'entraînent les procédures de décentralisation du pouvoir et de la décision, et avec les revendications des partenaires sociaux, institutionnels, syndicaux et associatifs. Terrain d'accord, la notion de zone semble dessiner une dimension favorable à l'action et à sa maîtrise, ni trop éloignée des instances de décision, ni trop limitée dans un localisme étroit, elle peut être un espace de liberté et d'initiatives réciproquement contrôlées qui ne sépare pas l'éducatif de son contexte proche, social, économique, culturel et politique mais qui peut cependant l'inscrire dans la région et l'ensemble du territoire national — à condition que les actions qui y seront impulsées obéissent tout à la fois à ces logiques régionales et nationales. La difficulté pour asseoir une politique de changement en éducation consiste essentiellement dans la tenue de cet accord difficile à négocier.

André CHAMBON
Michelle PROUX
CRESAS, INRP, Paris

Notes

- (1) RIBOT (A.), **La Réforme de l'Enseignement secondaire**, Paris : A. Colin, 1900.
- (2) **Pour une école nouvelle** : formation des maîtres et recherche en éducation ; Actes du Colloque d'Amiens / Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, Paris : Dunod, mars 1968.
- (3) BEST (F.), DAVID (M.), FAVRET (J.-M.), FRACHI (A.-M.), GUYARD (J.), PIEDNOIR (J.-L.), SERUSCLAT (F.) et al., **Naissance d'une autre école**, Paris, La Découverte, 1984.
- (4) BURGUIÈRE (E.), CHAMBON (A.), CHAUVEAU (G.), DEROUET (J.-L.), DEROUET-BESSON (M.-C.), GAUTHERIN (J.), PROUX (M.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.), **Contrat et Education** : La Pédagogie du contrat, le contrat en éducation, Paris : INRP / L'Harmattan, 1987 (Collection CRESAS n° 6).
- (5) Les services ministériels ont, dans le courant de l'année 1985-1986, procédé à une évaluation ; un guide d'évaluation a été envoyé à toutes les ZEP par les soins des rectorats ; les départements avaient en charge de faire établir une ou deux monographies de ZEP : chaque terrain devait décrire et documenter la richesse de ses réalisations. Nous n'avons pu trouver trace des critères ayant présidé au choix des terrains pour ces monographies. Nous savons, par expérience que telle ou telle ZEP où s'était instaurée une dynamique intéressante, n'a pas été sollicitée par les services rectoraux. De plus, nous pensons qu'ont pu échapper à leur vigilance des lieux où « les dérives négatives » sont plus importantes que

les effets positifs. Dans l'ensemble la démarche du ministère rejoint cependant les orientations de notre recherche dont l'objectif est l'analyse des conditions et des voies des transformations positives.

- (6) CHAMBON (A.), CHAUVEAU (G.), PROUX (M.), ROGOVAS-CHAUVEAU (E.), **La dynamique de quelques ZEP, 1985-1988**. (Rapport de recherche à paraître). Il s'agit notamment de « décrire et analyser les stratégies développées dans les ZEP par les diverses institutions et partenaires variés — tous les acteurs sociaux concernés par l'éducation, y compris les élèves ». Outre une connaissance antérieure des terrains ZEP qui ont donné lieu à publication (cf. **Depuis 1981 l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires**, Paris : INRP / L'Harmattan (bibliogr., 1985, coll. CRESAS n° 4), les chercheurs ont utilisé une méthode d'observation ou participante dans quelques ZEP de la banlieue parisienne ainsi qu'en Eure-et-Loir. Un séminaire « ZEP comparées » a regroupé pendant les deux années scolaires 1985-1986 et 1986-1987 de 20 à 25 acteurs principaux qui représentaient soit les lieux où sont impliqués les chercheurs, soit d'autres terrains connus pour leur richesse (régions Nord-Pas-de-Calais, Centre, Rhône-Alpes, Toulouse-Pyrénées...). Ont été abordés les thèmes suivants : la dynamique de quartier, la place des usagers, le collège dans la ZEP, la circulation de l'information, les municipalités et l'école, l'évaluation.
- (7) CSF : Confédération Syndicale des Familles ;
CSCV : Confédération Syndicale du Cadre de Vie.

- (8) **L'école de Chicago : naissance de l'écologie urbaine**, trad. et prés. par Y. GRAMEYER et I. JOSEPH, Paris : Aubier, 1984.
- (9) Note de service n° 85-013 du 8 janvier 1985.
- (10) Voir **Les Cités en Question** : deux journées pour la recherche sur les opérations de développement social des quartiers organisées par le Plan Construction et Habitat et la Commission Nationale pour le Développement social des quartiers (19-20 juin 1986), Paris : Ministère de l'Équipement, du Logement, de l'Aménagement du Territoire et des Transports, 1986.
- (11) Expression utilisée par M^{me} J. LEVASSEUR, responsable administrative de la gestion de la politique des zones d'éducation prioritaires.
- (12) PERRENOUD (P.), **La fabrication de l'excellence scolaire** : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. Genève : Droz, 1984.
- (13) CROZIER (M.), FRIEDBERG (Z.), **L'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective**, Paris : Seuil, 1977.
- (14) GOFFMAN (E.), **La mise en scène de la vie quotidienne**, Paris : Ed. de Minuit, 1973.
- GOFFMAN (E.), **Les rites d'interaction**, Paris : Ed. de Minuit, 1974.
- (15) **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant / Rapport de Mission au ministère de l'Industrie et de la Recherche** sous la direction de R. CARRAZ, Paris : La Documentation Française, 1983.
- (16) DE PERETTI (A.), **Pour une école plurielle**, Paris, Larousse, 1986.