

# NOTE DE SYNTHÈSE

## La recherche en éducation et les ZEP en France

### 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche

*Martine Kherroubi*  
*Jean-Yves Rochex*

Outre les difficultés spécifiques à toute entreprise de ce genre, la réalisation d'une note de synthèse sur *La recherche en éducation et les Zones d'Éducation Prioritaires* s'avère une tâche complexe et malaisée pour un faisceau de raisons qui tiennent : d'une part, à cette politique elle-même, à ses aléas et évolutions, mais aussi à ses liens avec les transformations du paysage éducatif et avec les politiques éducatives et urbaines mises en œuvre durant les deux dernières décennies, et donc aux contours flous et au caractère difficilement délimitable d'un objet et d'un champ de recherche que ne suffit évidemment pas à définir la seule catégorie politico-administrative ZEP ; d'autre part, aux évolutions et débats propres à la recherche en éducation et à la construction de ses problématiques et objets, ainsi qu'à ses rapports complexes avec les univers et les logiques de l'évaluation, de la décision et de la réflexion politiques, ou encore de l'action quotidienne des acteurs.

#### 1. LA POLITIQUE ZEP, UN OBJET DIFFICILEMENT SAISSABLE

##### **Extension de la carte des ZEP ou changement d'orientation d'une politique ?**

On le sait, après son lancement par les deux circulaires fondatrices du 1<sup>er</sup> juillet et du 28 décembre 1981 et sa mise en œuvre effective à la rentrée 1982, la politique ZEP a connu une alternance de phases de silence et de mise en sommeil ministériels et de phases de relance, en 1989-1990 puis en 1997-1998. Mais on prête moins souvent attention au fait que chaque relance

s'est accompagnée d'une redéfinition de la carte des ZEP et d'une extension importante du territoire et de la population scolaire concernés, qui ont conduit certains observateurs et analystes à se demander si, malgré une certaine continuité réglementaire et une référence inchangée aux circulaires fondatrices, le sens et la nature mêmes de cette politique n'avaient pas profondément changé. Si dans la précipitation consécutive à la première circulaire de juillet 1981, les décisions des recteurs avaient abouti (1) à la détermination d'environ 700 zones prioritaires, concernant environ 15 % des élèves des écoles et des collèges, et correspondant plus souvent à des établissements seuls qu'à des zones regroupant différents types d'établissements (Groupe de pilotage de la politique des zones prioritaires, 1983 ; Cogez, 1996), les précisions et les orientations apportées par la deuxième circulaire conduiront à une mise en œuvre plus sélective : le nombre de zones prioritaires sera de 363 à la rentrée 1982, de 390 en 1984-85, concernant 6,5 % des écoles et 8,5 % des élèves du premier degré, et 10,5 % des collèges et des collégiens (2). La première relance de cette politique se marque, entre autres choses, par une redéfinition de la carte des zones prioritaires, dont le nombre passe à environ 530, concernant 9,6 % des écoles et 12,4 % de leurs élèves, 14,2 % des collèges et 14,9 % des collégiens. D'une carte à l'autre, la proportion d'élèves en ZEP varie fortement selon les académies ; elle peut aller, d'une académie à l'autre, de 5 à plus de 20 %, sans que ces variations soient le strict reflet de celles des caractéristiques sociales et scolaires des académies (Moisan, 2001). D'où, aux débuts des années 1990, une première tentative de rationalisation et d'harmonisation des critères de définition de la carte des zones prioritaires et d'attribution de moyens aux académies, par la détermination de « taux plafonds », c'est-à-dire de taux théoriques d'élèves à scolariser en zones prioritaires, calculés, pour chaque académie et département, à partir d'un modèle statistique prenant en compte différentes variables sociales et scolaires, et auxquels peuvent être comparés les taux réels observés (Radica, 1995). La question de l'aménagement de la carte des ZEP sera l'objet d'une commande passée en avril 1996 par le Ministre aux deux Inspections générales, et donnera lieu à un premier rapport rédigé par Catherine Moisan et Jacky Simon, rapport qui ne sera pas publié. Ses auteurs y insistent sur « les limites d'une démarche reposant uniquement sur les décisions et les critères locaux » et sur la nécessité d'« instructions politiques claires du niveau national pour refondre la carte des ZEP ». Plaidant pour que la redéfinition de la carte des ZEP s'accompagne d'une relance des projets, ils affirment que « l'extension démesurée des ZEP ferait perdre de son efficacité à une formule qui doit être ciblée » et en concluent que « le pourcentage d'élèves en ZEP au niveau national devrait plutôt être réduit, en aucun cas augmenté » (Moisan et Simon, 1996). Tel ne sera pourtant pas le cas, et à l'issue de la seconde relance et de la redéfinition de la carte des ZEP, on comptera à la rentrée 1999 770 unités d'éducation prioritaire (3), scolarisant près de 1 700 000 élèves, environ 18 % des écoliers et plus de 21 % des collégiens.

Cette extension de la carte de l'éducation prioritaire et de la population concernée est parallèle, à quelques décalages temporels près, à l'élargissement rapide de la politique de développement social des quartiers, relayée à partir de 1990 par la politique de la Ville, dont le nombre de sites et la population concernée n'ont, eux aussi, cessé de croître, passant de quelques dizaines de quartiers au début des années 1980 à plusieurs centaines à la fin de la décennie pour s'établir aujourd'hui à plus d'un millier, les contrats de

ville signés pour la période 2000-2006 concernant 27 millions d'habitants en France métropolitaine. Si la synergie entre les deux politiques est explicitement recherchée, non sans tensions, dès le début des années 1980 (Cogez, 1996), la relance de 1989-1990, survenant dans un contexte marqué par une flambée de violences urbaines, affiche une volonté de couplage systématique de la politique ZEP et de la politique de la Ville, tous les établissements scolaires situés dans les quartiers concernés par celle-ci (alors environ 400) devant être classés en ZEP. Si bien que certains enseignants et responsables de l'Éducation nationale s'inquièteront du risque de dépendance, voire d'instrumentalisation de la politique ZEP par la politique de la Ville, et que certains analystes s'alarmeront du risque de glissement des objectifs premiers de la politique ZEP, de l'amélioration de la réussite scolaire des enfants les plus défavorisés vers la seule « gestion sociale des inégalités scolaires » (Glasman, 1992 ; cf. également Rochex, 1997 ; Bouveau, 1997). Le changement d'échelle de chacune de ces deux politiques à la fin de la décennie 1990 suscitera des interrogations similaires. Jean-Claude Delarue (2001) s'inquiète ainsi du « risque de glissement (de la politique de la Ville) au détriment de ceux pour qui elle est faite, au profit de ceux pour qui elle ne l'est pas ; le nombre de quartiers éligibles n'a cessé de croître, dans des conditions de fausse rigueur, au point qu'on peut finir par suspecter toute cité HLM de constituer un danger en puissance (habitat social, habitat dangereux ?) », tandis qu'Alain Bourgarel et l'Observatoire des zones prioritaires (4) déplorent la dilution de la politique d'éducation prioritaire et de ses principes par « une extension inconsidérée de la carte des ZEP et des REP » qui aboutit à ce que « les cas extrêmes, ceux où le service public ne peut assurer normalement sa mission, ne sont plus distingués de la masse des écoles et des collèges qui accueillent majoritairement les enfants des classes populaires » (OZP, 2002 ; cf. également Bourgarel, 1999). De fait, on peut se demander si la politique ZEP, ainsi étendue à près d'un élève sur cinq, n'est pas devenue le sous-produit et le symptôme de la difficulté à réussir la démocratisation de la réussite scolaire dans l'ensemble du cursus école-collège que suivent aujourd'hui, de la maternelle à la classe de Troisième, pratiquement tous les élèves.

Cette extension de la carte des ZEP se fait au détriment des zones rurales (5). Parallèlement à la « découverte » des difficultés spécifiques des banlieues et des quartiers périphériques des grandes villes, les établissements de banlieue vont s'imposer, bien plus que ceux du « rural profond », comme les lieux où se donnent à voir de la manière la plus criante ces difficultés, scolaires et sociales (Liensohl et Cœuvrard, 1992). Mais l'usage de plus en plus fréquent de l'adjectif « difficile » pour désigner les zones et établissements bénéficiant d'un interventionnisme accru de l'État est symptomatique d'un glissement entre deux réalités : celle des familles ou des élèves connaissant des difficultés réelles ou supposées telles, d'une part ; celle des décideurs et des professionnels de l'éducation qui éprouvent des difficultés à travailler avec ces populations, d'autre part (van Zanten, 1997). Dans ce deuxième cas, comme le pointe très pertinemment Viviane Isambert-Jamati (1998), le vocable « difficile » renvoie à une difficulté posée par certains milieux professionnels et c'est, de fait, le vocabulaire des politiques, des administrateurs et des enseignants que les chercheurs reprennent, sans en avoir une conscience toujours claire. Allant dans le même sens, Martine Kherroubi (1999) montre combien les formulations et les catégorisations des textes réglementaires régissant la politique ZEP ont évolué, et témoignent du

développement d'une représentation associant de façon étroite exercice en ZEP et conditions difficiles d'enseignement. Telle est également la lecture qu'en fait Denis Meuret, notant que l'objectif initial visant à faire diminuer les inégalités sociales devant l'école aurait justifié un ciblage de cette politique sur des populations plutôt que sur des zones, mais que « cette contradiction a été levée quand, très vite, l'objectif de compenser un désavantage social a cédé de plus en plus de place à celui de compenser un désavantage local, celui que tous pouvaient éprouver dans des zones où la concentration des problèmes les rendait plus aigus et rendait l'enseignement plus difficile » (Meuret, 2000).

La création de nouveaux labels et de nouveaux dispositifs (sites pilotes pour l'intégration, zones franches ou zones urbaines sensibles pour la politique de la Ville, établissements sensibles, « plan violence » ou dispositif « postes à exigences particulières » visant à réduire la mobilité des enseignants débutants affectés dans des établissements difficiles pour l'Éducation nationale), destinés à répondre à des problèmes spécifiques jugés plus prioritaires que d'autres à tel moment ou dans tel contexte, est venue renforcer le sentiment de brouillage et de dilution du sens et des objectifs des politiques, urbaine et scolaire, dites de discrimination positive. Pour ne prendre qu'un exemple, l'identification et la désignation de collèges « sensibles » sont faites en concertation avec les recteurs et les inspecteurs d'académie depuis 1992 ; des moyens supplémentaires leur sont attribués pour lutter contre les fortes inégalités sociales et les phénomènes de violence ; les mesures d'affectation des personnels y sont modifiées dans le but explicite de voir se constituer des équipes pédagogiques dynamiques et motivées. Certains observateurs, comme Françoise Lorcerie (1994), ont pu voir dans cette décision un tournant dans la politique des ZEP, les « établissements sensibles » devenant le centre du « réseau prioritaire rénové ». En réalité, l'introduction de la catégorie administrative « collèges sensibles » a contribué à renforcer l'équation fataliste qui associe déterminants sociaux défavorables et problèmes d'incivilité et de violence et à accentuer, de fait, la disparité entre les collèges (Debarbieux, 1996 ; Trancart, 2001). De plus, en « labellisant » des établissements, elle a accentué la tension, qui existait dès le début de la politique ZEP (cf. Charlot, 1994a), entre deux versions tout à fait différentes de la territorialisation des politiques éducatives : celle dont l'unité territoriale est la zone, dans une perspective plus ou moins régulée étatique, et celle dont l'unité territoriale est l'établissement, que le chef d'établissement a la responsabilité de gérer en combinant des logiques différentes (logique managériale, logique du consumérisme, logique du marché etc.). Un des symptômes de cette tension est le fait qu'une part non négligeable des collèges classés « établissements sensibles » en 1992 n'étaient pas pour autant classés en ZEP.

### **Une politique et un objet de recherche à la spécificité incertaine**

Mais ces évolutions de la politique ZEP se produisent dans un paysage, social et scolaire, lui aussi changeant : extension et pérennisation du chômage, de la précarité et de la « nouvelle pauvreté » ; augmentation importante du niveau moyen de formation des nouvelles générations ; quasi disparition des orientations précoces en cours de scolarité au collège (6) ; mise en place des cycles et diminution volontariste des taux de redoublement à l'école primaire ; rénovation des collèges et des lycées ; refonte des programmes et des contenus d'enseignement ; lois de décentralisation ; accrois-

sement du pouvoir de décision des familles, mais aussi augmentation de la concurrence entre établissements scolaires et exacerbation des phénomènes de ségrégation, sociale et ethnique, dans et hors l'école (Payet, 1995 et 1998 ; Broccolichi et van Zanten, 1997 ; van Zanten, 2001). La politique ZEP est, en France, à la fois le premier exemple de politique dite de discrimination positive visant à corriger les inégalités sociales par une dotation inégalitaire de moyens, et le premier exemple de territorialisation des politiques éducatives, approche qui fait de l'adaptation de l'institution scolaire à la diversité et à la spécificité de ses « publics » la condition et le moyen de la démocratisation et qui pose le niveau local comme l'unité la plus pertinente de traitement des difficultés sociales et scolaires et d'élaboration de projets éducatifs adaptés à ces difficultés (Charlot et *al.*, 1994). Les textes fondateurs de cette politique en appellent donc à une approche globale des réalités sociales et scolaires de chaque zone et chaque établissement, à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet spécifique à la zone, à la mobilisation pour ce faire, non seulement des professionnels de l'école mais de tous ceux (parents d'élèves, travailleurs sociaux, élus locaux...) avec lesquels ils sont invités à travailler en « partenariat », dans une perspective d'« ouverture » de l'école et d'amélioration de la réussite scolaire. Ces principes fondateurs seront néanmoins très diversement suivis et mis en œuvre, selon les sites concernés d'une part, selon les différentes périodes de la politique ZEP d'autre part. Ils ont donné lieu à des mobilisations locales très diversifiées, et à la mise en œuvre de projets et actions pouvant paraître très disparates et témoignant d'une grande diversité d'orientations et de domaines d'intervention. Loin de correspondre toujours, comme le voudraient les textes officiels, à une dynamique d'élaboration collective d'un projet de zone, l'unité supposée du « label » ZEP relève dès lors plutôt de la fiction administrative et/ou du volontarisme politique.

De plus, si les termes de projet et de partenariat sont, dès l'origine, les maîtres-mots de la politique ZEP, ils vont progressivement devenir ceux des politiques éducatives et, plus largement, de la politique de « modernisation du service public » mises en œuvre durant la décennie 1980 (Rouban, 1990). Comme le souligne Claude Lelièvre (1990), « les ZEP donnent à voir de façon privilégiée ce qui est en œuvre dans toute la politique du ministère Savary (qui se place résolument dans le cadre de la décentralisation menée par le gouvernement Mauroy) : développer l'autonomie des acteurs concernés, donner plus de liberté de manœuvre aux acteurs de "base", plus de responsabilité et d'importance au milieu local ». Les ZEP auront dès lors tendance à être considérées moins comme le lieu d'une mission propre que comme des lieux ou des laboratoires d'expérimentation à grande échelle, à la fois spécifique et exemplaire, de formules nouvelles d'enseignement, voire d'une autre forme de système éducatif (CRESAS, 1985 ; Bouveau, 1994 ; Peignard et van Zanten, 1998). Si bien qu'un grand nombre d'« innovations » dont la politique ZEP a été le terrain d'expérimentation, au titre de la spécificité des problèmes et des difficultés auxquels l'école et ses professionnels y étaient confrontés, et selon des procédures faisant appel à l'initiative et à l'engagement des « acteurs », sont progressivement devenues constitutives d'une doxa pédagogique et politico-administrative que les alternances gouvernementales n'ont pas remise en cause. Elles ont dès lors fait l'objet de prescriptions réglementaires ou fortement incitatives (notamment par le biais des procédures de financement) qui ont contribué à modifier sensiblement le système éducatif dans son ensemble, et le travail de ses agents (7). La très

grande diversité des choix opérés, des actions mises en œuvre et des mobilisations effectives dans les ZEP, et l'extension à tout ou partie du système éducatif des principes et prescriptions dont elle a été le terrain d'expérimentation (l'exemple le plus parlant en est sans doute l'obligation faite depuis une dizaine d'années à chaque école et chaque établissement secondaire de se doter d'un « projet » propre, adapté aux caractéristiques des élèves qu'elle ou il accueille) font qu'il est aujourd'hui extrêmement malaisé de définir ce qu'est la spécificité de la politique ZEP, du niveau national jusqu'au niveau local, et donc de tenter d'en évaluer les effets. Ce qui incite à être extrêmement prudent sur ce que mesurent et signifient les comparaisons d'indicateurs recueillis en ZEP et hors ZEP, auxquelles procèdent régulièrement les services statistiques de Ministère. Nous y reviendrons.

## **2. NOUVEAUX OBJETS ET NOUVELLES PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

La politique ZEP et sa mise en œuvre ont pu apparaître comme un domaine où les recherches en éducation ont été peu nombreuses, au regard de la place importante occupée par l'École et les questions scolaires dans la formation sociale et le débat politique français (Rochex, 1988). Il y a sans doute plusieurs raisons à cela : centration des responsables politiques et administratifs sur les questions d'organisation et sur la nécessité de convaincre du bien-fondé d'une politique plutôt que sur des questions de recherche ; faiblesse de la commande publique ; contexte politique portant à sous-estimer l'ampleur des difficultés et à penser les ZEP comme laboratoires de l'innovation pédagogique et sociale, tremplins de la démocratisation de l'école ; équipes de recherche insuffisamment préparées à la prise en compte de nouveaux objets ; difficulté à trouver la « bonne distance » et les modes de collaboration les plus pertinents pour éviter les brouillages et confusions entre logiques de recherche et logiques d'action (politique ou pédagogique) ou d'évaluation (cf. la table ronde publiée dans ce même numéro). Si la situation n'est certes pas la même aujourd'hui qu'il y a vingt ans, si les recherches concernant les ZEP se sont développées (8), ces raisons et difficultés, loin d'avoir disparu, continuent pour une part à se poser, quoique sous des formes différentes de celles sous lesquelles elles se donnaient alors à voir.

### **Des postures de recherche différentes**

Les travaux portant sur les ZEP sont essentiellement issus de la sociologie de l'éducation, et de la recherche pédagogique ou des sciences de l'éducation ; les autres disciplines ou spécialités (psychologie, didactique, économie, sciences politiques...) ne s'y sont intéressées que tardivement et très marginalement. Deux équipes de recherche – le CRESAS-INRP et l'Équipe de sociologie de l'Éducation CNRS - Université Paris V – ont travaillé sur les ZEP dès l'origine, l'une et l'autre à partir d'un intérêt commun pour la thématique de l'échec scolaire et des inégalités sociales de réussite scolaire et d'accès au savoir, mais à partir de postures et de méthodologies très différentes. Ces différences méritent qu'on s'y arrête parce qu'elles donnent à voir une question récurrente dans le travail des chercheurs sur les ZEP, qui est la question du rapport et de la distance qu'ils adoptent, d'une

part à l'égard de cette politique et de ses objectifs, d'autre part à l'égard des activités et des engagements de tous ceux qui œuvrent au quotidien dans les quartiers et les établissements concernés. Ces deux axes définissent des positionnements différents dès les premiers travaux portant sur les ZEP.

Les chercheurs du CRESAS inscrivent leur engagement dans les ZEP dans une perspective de vérification et de changement d'échelle des hypothèses forgées dans les recherches-action qu'ils ont menées précédemment, selon lesquelles « l'échec et la sélection scolaire résultent principalement du système de rapports qui se nouent dans et autour des institutions éducatives entre les divers acteurs en présence : élèves, maîtres, autres personnels des institutions, parents, etc. » (CRESAS, 1983). La perspective de recherche-action et la volonté de participation commune aux transformations jugées nécessaires sont clairement réaffirmées : « Ce qui caractérise avant tout notre approche, c'est le fait que les recherches sont réalisées en collaboration avec des partenaires engagés dans le processus de transformation. Une telle approche est, à l'évidence, en rupture avec les pratiques habituelles où seuls les chercheurs procèdent, de l'extérieur, à l'observation et à l'analyse des processus en cours. (...) Nous nous efforçons d'analyser les processus engagés *en commun*, car, selon nous, actions et compréhension sont solidaires » (*Ibidem*, souligné dans le texte original). Épousant pour une large part les présupposés de la politique ZEP, les chercheurs du CRESAS vont s'efforcer de formaliser les conditions de réussite de cette politique, voire, au-delà, celles du changement social en éducation, en mobilisant pour cela un cadre réflexif pluridisciplinaire. La combinaison d'une approche sociologique, d'une approche sociopédagogique – plus centrée sur la question des savoirs et de l'apprentissage –, et d'une approche stratégique permet, selon eux, de « proposer une sorte de mode d'emploi ou des repères théoriques et pratiques destinés aussi bien aux décideurs qu'aux acteurs de terrains » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995). Directement impliqués au sein des équipes des ZEP qu'ils étudient, ils sont dès lors tentés d'adopter une posture normative et de définir ce qu'est ou n'est pas une « véritable action ZEP » (CRESAS, 1983 et 1984 ; Chambon et Proux, 1985 ; Chauveau et Duro-Courdresses, 1989 ; un point de vue proche est adopté par Rochex, 1988). Posture qui les oppose à celle d'Alain Mingat, auteur de l'un des tout premiers travaux d'évaluation d'une action ZEP, lequel n'interroge pas la pertinence ou l'adéquation de l'action concernée au regard des principes affirmés de la politique ZEP, mais se limite à en mesurer les effets à l'aide d'indicateurs de performances scolaires (Mingat, 1983).

Les sociologues du laboratoire CNRS-Paris V, quant à eux, sont sans doute plus partagés et plus dubitatifs quant à la politique ZEP et à son avenir (cf. les propos d'Agnès van Zanten lors de la table ronde publiée ci-dessus) et aussi plus soucieux de maintenir une posture « classique » de distance critique à l'égard des acteurs et de leurs engagements. Plutôt que de participer aux actions entreprises, il s'agissait prioritairement pour eux d'« observer comment – et avec quelles implications de quels partenaires – une politique officiellement énoncée de transformation du système éducatif en faveur des enfants les plus « défavorisés » était reproduite au niveau local, comment des prescriptions nationales pouvaient se trouver reprises dans des dynamiques locales en vue d'actions effectives » (Plaisance, 1988). En outre, ils font nettement la distinction entre deux types d'approche : l'approche



« théorique » soulignant les ruptures qu'introduit la mise en place des ZEP dans la conception de la démocratisation, et l'observation empirique de ruptures « réelles » plus ou moins effectives « sur le terrain ». Dans un des tout premiers textes rendant compte des travaux engagés dans le cadre de cette équipe, Agnès Henriot et Alain Léger (1984) disent combien la mise en place des ZEP peut être l'occasion de montrer que « l'examen des rapports entre l'école et le milieu local peut apporter des éléments très pertinents à l'étude des rapports école-société » par l'observation de leurs formes locales concrètes, alors que cette étude se situait jusqu'alors principalement au niveau macrosociologique dans la sociologie française, dont les outils théoriques ne sont dès lors plus appropriés aux nouvelles perspectives de recherche. On trouve là, exprimée pour la première fois, l'idée selon laquelle la politique ZEP a pour une part contraint la sociologie de l'éducation à se renouveler, ou du moins a contribué à ce renouvellement. Arrêtons-nous un moment sur ce point.

### **Les ZEP et les modes de problématisation de l'échec scolaire : continuités et ruptures**

La sociologie de l'éducation a, d'une certaine manière, contribué à tisser la toile de fond de la politique ZEP, en montrant qu'il ne suffisait pas de réduire les inégalités sociales d'accès aux différents niveaux du système éducatif pour diminuer les inégalités sociales de réussite scolaire, et en mettant en évidence la persistance de celles-ci malgré la prolongation des scolarités. Avec la mise en place des ZEP, le ministère prend acte de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social (Isambert-Jamati, 1984a) et en fait pour la première fois l'objet d'une politique publique, ce qui conduit à certains déplacements. Dans son analyse socio-historique des modes de problématisation de l'échec scolaire, Bertrand Ravon (2000) montre que, dès lors, l'échec scolaire n'apparaît pas seulement sur la scène publique comme problème social, mais également comme problème public, au sens où la lutte contre ce problème est définie comme étant « l'affaire de tous ». La lutte contre l'échec scolaire, centre de la politique ZEP, vise des élèves que l'on ne désigne plus comme « élèves en échec », relevant d'un secteur spécialisé, mais comme des élèves « en difficultés », désignation susceptible de mobiliser des « spécialistes », mais aussi des acteurs de terrain très divers. Notons que pour Bertrand Ravon, le CRESAS, notamment en raison de la posture critique et réflexive vis-à-vis de l'échec scolaire et de l'enseignement spécialisé (9) qu'il adopte dès le début des années 70, a été un opérateur important de ce processus par lequel un problème traité dans des « arènes spécialisées » circule jusque dans la sphère publique, « ensemble d'arènes sans restriction d'accès ».

Certains analystes ont pu affirmer que la sociologie de l'éducation avait néanmoins été prise au dépourvu ou même à contre-pied par la mise en œuvre de cette politique. L'idée même de discrimination positive, souvent associée à celle de pédagogie de compensation, est alors l'objet de critiques et de réticences de nature scientifique mais aussi idéologique. Faisant écho aux débats ayant eu lieu quelques années auparavant à propos des EPA (*Educational priority areas*) anglaises, Agnès Henriot-van Zanten et Éric Plaisance rappellent la critique de Georges Smith, pour qui ces notions et la politique des EPA qui s'en inspire s'apparentent à un « paradigme politique », « c'est-à-dire à un curieux mélange d'hypothèses psychologiques, de concepts



scientifiques, d'engagements dans des valeurs, d'aspirations sociales et de contraintes administratives. (...) C'est finalement moins une identification et une analyse du problème qu'un ensemble de propositions avec un fort impératif moral pour l'action » (Plaisance et *al.*, 1988). Denis Meuret, quant à lui, voit des raisons politiques, mais aussi intellectuelles, au retard des initiatives françaises par rapport à leurs homologues anglo-saxonnes ou néerlandaises, et rappelle que, dès 1973, au terme d'une synthèse des politiques américaines d'éducation compensatoire, Viviane Isambert-Jamati estimait que l'idée de pédagogie de compensation était une « notion paternaliste et réductrice » (Meuret, 1994 ; Isambert-Jamati, 1973).

Pour autant, la critique des politiques et des idéologies compensatoires n'empêche pas les chercheurs qui la mènent de s'intéresser à la politique ZEP, en tant qu'affirmation d'une politique de lutte contre l'échec scolaire qui mobilise d'autres cadres de référence et propose d'autres objets de réflexion et d'investigation : la reconnaissance de fortes disparités « territoriales », l'affirmation d'une inégalité de moyens à distribuer précisément en faveur des zones les plus défavorisées, la conception non exclusivement scolaire de la lutte contre les inégalités scolaires, l'appel aux initiatives propres et aux mesures diversifiées (Plaisance, 1988 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Charlot et *al.*, 1994). L'accent mis sur le qualitatif et le changement global au niveau d'une zone donne alors un statut tout à fait différent au local. Comme le souligne Agnès Henriot-van Zanten (1990), il ne s'agit plus ici d'une politique nationale dont il pourrait être intéressant de connaître les variations et les applications locales, mais d'une innovation éducative dont les directives émanent, certes, du pouvoir central, mais qui fait largement appel à l'initiative locale. D'où la nécessité d'articuler les réflexions théoriques à des études empiriques afin d'appréhender simultanément le changement et la diversité : « Chaque ZEP constitue une entité relativement autonome qui mérite d'être analysée dans sa spécificité, ce qui n'interdit ni la comparaison, ni un certain niveau de généralisation, dans la mesure où il sera possible de dégager un certain nombre de processus locaux dont on pourra, à travers d'autres études, confirmer l'existence et analyser les modalités ». Autre élément appelant un renouvellement théorique et méthodologique, les zones d'éducation prioritaires visent à transformer l'école par un rapprochement avec les communautés locales, ou du moins, la notion de communauté étant peu usuelle en France, avec les partenaires locaux. Dans le cadre d'une politique de décentralisation qui accorde plus de pouvoir aux échelons locaux et des diverses initiatives visant à « territorialiser » le traitement des problèmes sociaux, la politique des zones d'éducation prioritaires marque un tournant décisif dans l'articulation école-milieu local.

### **Des objets sociaux aux objets de recherche**

Les critiques des tentatives anglo-saxonnes n'ont donc pas été oubliées et les orientations prises par les recherches se sont largement éloignées des cadres théoriques des pédagogies de la compensation (10). Dès ses premiers travaux, Agnès Henriot-van Zanten (1985 et 1990) se montre par exemple très réservée vis-à-vis de la notion de « communauté » qui implique une représentation du groupe étudié comme un tout social indépendant et posédant une cohésion interne, et plus généralement vis-à-vis des approches par groupes catégoriels (les enseignants, les parents, les travailleurs sociaux) qui les font percevoir comme des groupes homogènes aux intérêts conver-

gents alors que les intérêts et les actions de leurs membres par rapport à l'école sont souvent différents ou même opposés. Un autre angle d'approche théorique a été proposé par Jean-Louis Derouet (1992 et 1993). Pour ce dernier, si la logique territoriale des zones d'éducation prioritaires récupère une grande partie de la tradition pédagogique en prônant un modèle communautaire où l'éducation nouvelle retrouve l'idéal qui lui est cher d'une organisation de l'école sur un modèle dérivé de celui de la famille, elle ne propose pas de principe unique ou dominant qui soit susceptible de servir de référence à l'action. Elle délègue au local la tâche de définir « un bien commun local » qui n'ait pas vocation à être valable en toute généralité mais qui soit susceptible de réaccorder un système éducatif en crise au prix d'une certaine diversification. Les ZEP deviennent dès lors des lieux où s'affrontent et se combinent plusieurs logiques d'action relevant de différentes conceptions de la justice (Boltanski et Thévenot, 1987 et 1989). Cette orientation amène Jean-Louis Derouet à privilégier la question de l'émergence d'un bien commun dont la définition et l'instrumentation posent autant de problèmes, sinon plus, que la définition et l'instrumentation de priorités nationales et ce d'autant plus que la lutte contre les inégalités sociales ne constitue plus, notamment dans les ZEP, une référence unique, ni même hégémonique.

Tandis que, pour Agnès van Zanten (1988), le « local » apparaît comme un « terrain présentant un certain nombre de ressources nouvelles à la fois pour les décideurs et les chercheurs en sciences sociales », Jean-Louis Derouet (1995a et b), quant à lui, estime que c'est sous l'influence des politiques éducatives de l'après 1981, et pour pouvoir rendre compte des nouveaux objets qu'elles ont fait émerger (la zone, l'établissement, le local...) que la sociologie de l'éducation française « qui éprouvait quelque peine à se renouveler » a pu se débloquer, voire opérer une véritable « conversion épistémologique ». Ce dernier jugement serait sans doute à nuancer si l'on considère, avec Viviane Isambert-Jamati (1984b), que les sociologues s'étaient, durant les années 1970, « davantage tournés vers les acteurs et la diversité de leur contribution au système », ne pouvant plus « traiter toutes les questions seulement au niveau macro-social » s'ils voulaient pouvoir rendre compte des initiatives et mobilisations que l'on pouvait alors observer chez les enseignants (renouvellement des contenus et des pratiques dans de multiples stages et sessions menés par des mouvements pédagogiques ou dans des Universités d'été).

Quelles que soient les nuances dont témoignent ces différents écrits, il est indéniable qu'une rencontre s'est opérée entre les changements politiques initiés durant la décennie 1980 en matière d'éducation (dont la politique ZEP), misant plus sur la mobilisation et la professionnalisation des acteurs que sur des réformes de structure (Rochex, 1991), et les évolutions importantes opérées par la sociologie de l'éducation dans la même période. Les principales de ces évolutions – dont les liens sont étroits mais qui ne sont pas pour autant identifiables les unes aux autres – sont, rappelons-le en bref : l'ouverture de ces « quasi boîtes noires » que demeuraient la classe, l'établissement ou la communauté (Henriot-van Zanten, Derouet et Sirota, 1987) ; l'objectif d'étudier « les inégalités en train de se faire » et leurs processus de production plutôt que de postuler qu'elles seraient toujours « jouées d'avance » (Derouet, 1995a) ; le déplacement d'une posture de critique, voire de dénonciation globale de l'institution scolaire, de sa fonction et de ses modes de fonctionnement, à une préoccupation d'amélioration (démocratisation et plus grande efficacité) de cette institution et une volonté

de mise en évidence de marges d'action chez ses agents et protagonistes ; enfin la relative perte de faveur des paradigmes macro-sociologiques (fonctionnalistes ou conflictualistes) au profit d'approches et de paradigmes constructivistes inspirés de la phénoménologie sociale, de l'interactionnisme symbolique et de l'ethnométhodologie (sur ces évolutions, cf. entre autres de Queiroz, 1995 ; Barrère et Sembel, 1998 ; Duru-Bellat et van Zanten, 1999 ; Duru-Bellat, 2000). Évolutions qui sont également à mettre en rapport avec les transformations institutionnelles du champ de la recherche en éducation qui voient par exemple les départements universitaires de Sciences de l'éducation accueillir un nombre important d'étudiants et apprentis-chercheurs qui sont des enseignants en exercice, des acteurs ou des responsables de ZEP, et se montrer dès lors plus sensibles à leurs préoccupations et difficultés professionnelles, ainsi qu'aux approches interdisciplinaires cherchant à mieux en rendre compte. Elles ne sont pas non plus sans liens avec la demande croissante d'expertise et d'évaluation dont les chercheurs sont l'objet de la part des différentes instances et des différents échelons de décision ou de mise en œuvre des politiques éducatives (Dubet, 1999 ; van Zanten, 1999, 2000a).

Les travaux réalisés et publiés durant la première décennie de la politique ZEP ont essentiellement porté sur les modalités et les dynamiques sociales d'appropriation et de mise en œuvre de cette politique, tout en adoptant une plus ou moins grande distance critique à son égard. Les uns ont permis de montrer, à partir de paradigmes différents, que s'y affirment et s'y confrontent des points de vue et des intérêts particuliers, lesquels, loin de se fondre sans heurts dans une définition locale de l'intérêt général, sont souvent porteurs de malentendus, de conflits de pouvoir et de légitimité, d'accusations ou de stigmatisations réciproques plus ou moins voilées (Léger et Tripier, 1986 ; Plaisance, 1988 ; Henriot van Zanten, 1990 ; Derouet, 1992). Les autres se sont plus situés, au nom même des objectifs affichés et des pré-supposés de la politique ZEP, dans une visée d'accompagnement réflexif, voire de bilan de sa mise en œuvre, allant parfois jusqu'à formaliser, dans une posture où recherche et évaluation se rejoignent et s'entremêlent, les critères ou conditions les plus favorables selon eux pour que s'instaurent et perdurent « une véritable dynamique ou un véritable projet ZEP » (CRESAS, 1983 et 1985 ; Dannequin, 1986 ; Chambon et Proux, 1988 ; Rochex, 1988 ; Chauveau et Duro-Courdesses, 1989). Ce type de travaux se poursuivra durant la décennie suivante (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 ; Bouveau et Rochex, 1997 ; Chauveau, 2000), mais il s'enrichira de recherches, initiées au tournant des années 1990, et portant soit sur des objets institutionnels propres à la politique ZEP (projets, partenariat, pilotage, etc.), soit sur des objets pour l'étude desquels les ZEP apparaissent comme un terrain privilégié (le rapport au savoir des enfants de milieux populaires, les rapports école-familles, l'accompagnement scolaire, l'enseignement dans des classes « difficiles », la mobilisation et les transformations de l'identité professionnelle des enseignants, la modernisation de l'action publique, etc.), et à propos desquels seront mobilisées d'autres disciplines (sciences politiques, didactique...) ou des approches pluridisciplinaires (11). S'y ajouteront quelques années plus tard différents travaux répondant à des appels d'offre ciblés portant sur des phénomènes perçus comme problèmes sociaux, tels que la violence en milieu scolaire ou les processus de déscolarisation, et des travaux dans lesquels les problématiques sociologiques de l'inégalité scolaire seront revisitées à la faveur de concepts nouveaux tels

que ceux d'ethnisation ou de ségrégation (12). Au terme de deux décennies de travaux, s'il apparaît que « la politique de l'Éducation prioritaire constitue un objet de recherche pertinent pour la communauté scientifique non seulement pour ses caractéristiques propres, mais aussi parce qu'elle renvoie à des problématiques plus générales sur l'égalité des chances, les missions de l'école, l'insertion de celle-ci dans la société globale, le sens du savoir et de l'enseignement, le développement des phénomènes de violence, etc. » (Verdière, 2001), la spécificité de cet objet apparaît néanmoins très malaisée à saisir et à définir.

### **Recherche et évaluation : complémentarité et dépendance**

La description du paysage serait incomplète, en particulier quant aux recoupements et aux tensions entre logiques de recherche et logiques d'évaluation, si l'on n'insistait pas, pour finir, sur le développement considérable de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), devenue Direction de la Programmation et du Développement (DPD), direction du Ministère de l'Éducation nationale chargée de la production de statistiques et, plus marginalement, d'enquêtes qualitatives. Cette direction, créée en 1987, « s'est très rapidement affirmée comme une des principales directions du ministère, fournissant les indicateurs qui guident le pilotage politique, les informations qui font l'opinion et les données qui orientent la recherche » (Derouet, 2000). La production régulière par cette direction de données statistiques de grande ampleur, portant aussi bien sur le suivi des parcours scolaires des élèves en fonction de leurs caractéristiques socio-démographiques, sur leurs performances à des épreuves d'évaluation standardisées subies dans différentes disciplines (essentiellement français et mathématiques) et à différents niveaux du cursus, sur leur répartition dans les différentes filières et spécialités, sur les caractéristiques des enseignants ou des établissements, que sur les inégalités académiques ou départementales de dotation ou de résultats, ne peut manquer d'avoir des effets sur le travail de recherche. Les chercheurs, ayant ces données à leur disposition, sont dès lors portés à s'engager dans des recherches à orientation plus qualitatives, en pensant que la complémentarité sera fructueuse, et à ne guère contester le quasi-monopole exercé par la DEP-DPD dans le domaine de l'investigation statistique. Or les enquêtes menées et les données produites par celle-ci ne visent pas uniquement à une meilleure connaissance du fonctionnement et des résultats du système éducatif ; elles visent tout autant à faciliter son évaluation et son pilotage par les décideurs politiques, et utilisent pour cela des modes d'investigation, de construction d'objets et de catégories pour partie déterminés par des impératifs politico-administratifs, et qui ne sauraient être considérés comme pertinents pour la recherche sans autre forme d'examen.

Pour ne prendre qu'un seul exemple, central pour notre propos, tout le monde, chercheurs comme spécialistes de la DEP-DPD, s'accorde pour reconnaître que la comparaison ZEP/non ZEP, utilisée dans la plupart des enquêtes menées par la DPD, est très sujette à caution tant la catégorie ZEP (de même d'ailleurs que la catégorie non ZEP) recouvre une très grande diversité de situations, aussi bien au regard des caractéristiques socio-démographiques des zones et établissements concernés qu'au regard des projets et actions mises en œuvre et des dynamiques de mobilisation collective effectives. Pour autant cette comparaison continue à dominer le débat sur les résultats de la politique ZEP, pour des motifs plus politiques que scientifiques, alors même que la population concernée par cette politique

s'est considérablement accrue et que l'objet ZEP lui-même est devenu bien plus un contexte, défini par des critères sociaux dont les variations sont importantes d'un site à l'autre, qu'une politique locale ou nationale, caractérisée par un projet et une dynamique spécifiques. D'où la nécessité éprouvée, tant par les chercheurs que par les services de la DEP-DPD, de se donner des indicateurs (Trancart, 1998 et 2001) et de construire des catégories (ZEP ordinaires vs ZEP « au carré » ou « ZEP des ZEP », quartiers d'exil ou d'exclusion, école de la périphérie...) et des typologies (écoles et quartiers populaires vs très populaires, zones ouvrières traditionnelles vs à fort taux d'immigrés ou en voie de sous-prolétarianisation...) visant à mieux décrire et analyser la diversité subsumée et occultée par le label ZEP (cf. entre autres, Dubet et Lapeyronnie, 1992 ; Gilly et al., 1993 ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 ; Peyronie, 1998 ; van Zanten, 2001 ; et, dans une perspective de différenciation des ZEP et d'identification des facteurs qui font que certaines « réussissent » quand d'autres obtiennent des résultats inférieurs aux résultats attendus, Moisan et Simon, 1997). Il n'en demeure pas moins que ces constructions ne croisent et n'interrogent que rarement les évaluations longitudinales des carrières et des performances des élèves menées par la DEP-DPD ; celles-ci n'ont guère fait l'objet de traitements secondaires. On peut espérer qu'une telle situation évolue dans les années à venir, et que les chercheurs se saisissent pour cela des récentes dispositions administratives facilitant l'accès aux données produites par les différents services statistiques officiels, dont la DPD, mais force est de constater que la recherche en éducation reste aujourd'hui trop dépendante des catégories administratives et des préoccupations gestionnaires qui président pour partie aux enquêtes et à la production des données statistiques qui orientent ses propres travaux.

De plus, une autre question pose problème, dans cette comparaison ZEP/non ZEP : la référence à un même modèle d'efficacité « qui écrase les résultats qui, dans un contexte donné, expriment un progrès de la justice et de l'efficacité à l'école, d'une manière différente de celle prévue par la standardisation nationale » (Derouet, 1993). Les travaux menés par Lise Demailly avec Juliette Verdière (2000) ou Michel Tondellier (2001) visent à éviter cet écueil en mettant en œuvre une démarche de construction d'une évaluation participative, qui s'efforce d'être respectueuse à la fois des résultats objectifs externes et des savoirs d'expérience des professionnels, démarche novatrice qui suppose des formes de travail collégiales et intercatégorielles.

### **3. APPROCHES D'UNE POLITIQUE TERRITORIALE**

L'analyse socio-historique de cette politique éducative particulière qu'est la politique ZEP est en France aussi peu développée que l'est celle des autres politiques éducatives, pour des raisons tout à la fois théoriques – liées à l'influence des paradigmes structuralistes postulant le contrôle du système éducatif par les classes dominantes et ne laissant guère de place à l'analyse circonstanciée des processus de décision – et politiques – dues au caractère centralisé et supposé unifié de l'institution scolaire et de son fonctionnement (Duru-Bellat et van Zanten, 1999, ch. 1). Un tel constat est à certains égards paradoxal concernant la politique ZEP si l'on considère que cette politique et ses présupposés s'inscrivent précisément à l'encontre de ces postulats. Il doit néanmoins être nuancé et différencié selon les différentes dimensions et les différents objets sur lesquels doit porter l'ana-

lyse : processus de prise de décisions et ses amonts contribuant à constituer un problème social en problème – voire en « cause » – politique ; processus de gestion politique et administrative d'un dispositif qui dure et qui croise d'autres dispositifs propres à d'autres politiques publiques ; modalités différenciées d'appropriation de ces décisions et dispositifs par les acteurs et protagonistes chargés de leur mise en œuvre aux divers niveaux administratifs et territoriaux ; concrétisation de ces différentes logiques dans des projets, des actions et des dynamiques sociales dont rien ne garantit *a priori* qu'ils soient cohérents avec les objectifs et intentions annoncés et qu'ils aillent dans le sens des effets attendus ; tentative d'évaluation et d'interprétation des effets produits.

### **Une histoire qui reste à faire**

L'histoire de la politique ZEP reste pour une très large part à faire, tant pour ce qui est des débats et réflexions qui ont précédé et préparé la décision politique de création des ZEP, que pour ce qui est des décisions et des arbitrages qui ont abouti à cette décision ou de ceux qui ont conduit aux phases de silence ministériel et aux décisions de « relance » ayant scandé cette politique depuis vingt ans. Si l'on peut lire nombre d'écrits administratifs ou syndicaux donnant une version plus ou moins hagiographique de telle ou telle période de cette histoire (13), extrêmement rares sont les travaux reposant sur une confrontation et une analyse de textes et témoignages de natures différentes. Nous n'en avons répertorié que deux. Le travail de Bruno Cogez (1996) s'attache aux origines et à la mise en place de la politique ZEP ; il tente d'en restituer les amonts et le cheminement dans la réflexion pédagogique et syndicale des années 1966-1975 (14), puis de comprendre comment la revendication syndicale de création de ZEP devient objectif politique quand le Parti socialiste l'intègre à son programme éducatif, et comment les responsables du ministère Savary ont procédé pour mettre en œuvre une politique qui allait à l'encontre de la culture dominante de l'institution scolaire, et à laquelle eux-mêmes n'avaient guère eu le temps de se préparer. Il montre la faible influence qu'ont eue les expériences anglo-saxonnes par rapport à l'expérience menée par les écoles du port de Gennevilliers, et les limites, très vite perceptibles, d'un mouvement militant sans ancrage théorique : « des militants revendiquèrent cette notion de discrimination positive sans toujours pouvoir expliquer son principe. Et ce lent processus entraîna peu à peu leurs revendications à s'articuler autour d'un seul principe : donner plus à ceux qui ont le moins » (15).

Philippe Bongrand (2001), quant à lui, s'est intéressé à la deuxième relance de la politique ZEP (1997-1998), et plus particulièrement à l'association de chercheurs à cette action publique. À un premier niveau d'analyse, il souligne les difficultés, malentendus et contradictions, désaccords et conflits d'interprétation qui ont marqué cette tentative de collaboration entre responsables du ministère et chercheurs sollicités pour constituer un « Comité de pilotage de la relance des ZEP » et contribuer à animer le travail des « Assises académiques et nationales de l'éducation prioritaire » auxquelles a donné lieu cette relance. Mais il y voit aussi une occasion privilégiée de réfléchir aux usages des sciences sociales et de leurs savoirs dans l'action publique, aux conflits d'intérêt et d'interprétation qui s'y font jour, et, plus largement, à l'« incompatibilité fondamentale entre la logique réflexive de l'activité scientifique et la logique pratique de l'action publique ».



## De l'étude des ZEP à celle des rapports entre école et milieu local

Une autre ligne de travaux s'est intéressée à la mise en place des ZEP, considérée comme occasion privilégiée d'étude des rapports école-société à l'échelle locale. Mais les chercheurs concernés l'ont fait, y compris au sein de la même équipe, avec des problématiques très différentes. Ainsi le travail d'Alain Léger et Maryse Tripiet (1986) sur la ZEP de Gennevilliers a-t-il été une des premières recherches mettant à jour l'existence de stratégies d'évitement des écoles du quartier de la part d'une proportion non négligeable des familles de classes moyennes mais aussi des familles populaires les moins démunies et dont les enfants avaient de bons résultats scolaires, de même que leur « fuite » par les enseignants. Il a également montré que deux écoles d'un même quartier accueillant une population socialement identique pouvaient produire des résultats (évalués à partir des taux de retard) très différents, constat aujourd'hui partagé mais qui était alors loin de l'être, et à partir duquel les auteurs invitaient « la recherche sociologique sur l'éducation à se préoccuper principalement des facteurs endogènes d'échec propres à la structure scolaire, à ses programmes, à ses maîtres, à ses modes de fonctionnement ». Or cette mise en évidence « empirique » du rôle actif que joue l'école dans la production de l'échec et des inégalités scolaires, alors difficile à opérer à partir de données nationales, l'était beaucoup moins à l'échelle restreinte d'un quartier, qui permet de contrôler simultanément le sexe des enfants, leur âge, leur nationalité ou origine ethnique, la profession de leurs parents et leurs conditions de logement. Pour autant, si le travail de recherche au niveau local permet de mettre ainsi à jour des phénomènes qui échappent aux enquêtes globales, il reste, pour ces auteurs, avant tout une occasion de mettre en œuvre et de confirmer des hypothèses et interprétations issues des théories et paradigmes macro-sociologiques, le quartier et ses écoles n'étant considérés que comme lieu où se donne à voir « la nature de classe du rapport que les enseignants entretiennent avec leurs élèves selon l'origine sociale de ces derniers » : « À travers des modalités singulières dont la spécificité est purement locale, le quartier des Grésillons apparaît finalement non pas comme un cas particulier, mais plutôt comme un cas exemplaire » (*Ibidem*).

Tout autre est la posture qui sous-tend les recherches menées par Agnès van Zanten depuis son travail de thèse. Après une première étude comparative de type ethnographique de deux ZEP, l'une rurale et l'autre urbaine, qui lui a permis de mettre en évidence les conditions qui favorisent ou contraignent l'investissement des enseignants, des parents ou d'autres acteurs du champ éducatif (élus locaux, travailleurs sociaux, bénévoles) dans la traduction et dans la mise en œuvre locales de la politique ZEP (Henriot-van Zanten, 1990), elle s'est consacrée à l'étude des rapports entre dynamiques scolaires et dynamiques urbaines, à la mise à jour et à l'analyse du rôle que jouent les dynamiques locales urbaines dans les évolutions des systèmes scolaires et dans le renouvellement des modes de production des inégalités et de la ségrégation scolaires. Le point de vue s'est élargi, en même temps que se transformaient aussi bien les réalités scolaires que les réalités sociales, l'objet d'étude s'affinant et s'élargissant, des rapports entre l'école et le milieu local, à *L'école dans la ville* (Henriot-van Zanten et al., 1994) et à *L'école de la périphérie* (van Zanten, 2001). Le niveau local n'est pas considéré, dans ces travaux, comme une simple donnée de contexte, ni comme une instance où ne ferait que se dévoiler des déterminismes à distance, mais « comme une construction sociale, dotée d'une certaine cohésion



interne et d'une autonomie relative par rapport au centre, mais en même temps structurellement articulée à celui-ci par des rapports de domination et d'interdépendance » (*Ibidem*). L'espace étudié est variable et multiforme : différents niveaux sont utilisés par les acteurs, souvent simultanément, comme cadre de référence et comme cadre d'action : la classe, l'établissement, le quartier, la ZEP, la ville. Les échelles d'observation varient dès lors en fonction des questions abordées et des catégories d'acteurs étudiés, à l'intérieur d'un cadre local.

Le même souci d'élargissement du point de vue a conduit André Chambon de l'étude des ZEP à celle des politiques éducatives urbaines, mais dans une problématique différente. Celui-ci s'intéresse au rôle des villes, aux choix différenciés qu'elles opèrent et aux limites qu'elles rencontrent pour promouvoir une dynamique de développement éducatif local recouvrant à la fois des fonctions de scolarisation, de socialisation et d'insertion de l'enfant et du jeune. Plus fondamentalement, il analyse les ZEP puis les politiques éducatives des villes, comme des « chantiers » susceptibles de modifier les relations à l'intérieur du champ défini par les deux pôles scolarisation et socialisation, et ainsi de faire évoluer la forme scolaire (Chambon 1998 ; cf. également Cardi et Chambon, 1997). Ces réflexions rejoignent celles que développe Jean-Manuel de Queiroz (2000) : « L'extra-territorialité théorique de l'école laïque s'est en réalité développée dans une configuration d'interrelations très subtiles, mais aussi très réelles avec le "local" ; et les politiques éducatives de villes, de quartiers ou de zones prioritaires qui sont en chantier aujourd'hui, si elles sont soumises au péril d'une orientation libérale ou "post-moderne", représentent d'abord la nécessité de redéfinir, dans une problématique de seconde modernité, une autre division du travail éducatif et de nouvelles modalités de séparation-liaison (entre les écoles et leur territoire) ».

### **La construction scolaire et sociale de la ségrégation**

Des recherches plus particulièrement centrées sur les politiques éducatives territoriales mettent en évidence les capacités d'action dont l'école est dotée, le rôle actif qu'elle joue dans la dynamique sociale du quartier. Certes, l'école située en secteur défavorisé est devenue au cours des années 80, comme le souligne l'étude de Wieviorka (1993), beaucoup plus poreuse à son environnement et a eu beaucoup de mal à s'autonomiser des problèmes sociaux que celui-ci rencontre. Mais c'est surtout le degré d'interpénétration des dynamiques sociales et scolaires que la recherche va chercher à cerner, ce qui l'amènera à mieux comprendre en quoi l'école n'est pas seulement dépendante des caractéristiques sociales de son environnement, mais aussi un élément productif de ces caractéristiques. Lorsque Alain Léger et Maryse Tripier (1984 et 1986) parlent de « cercle vicieux » à propos de la crise scolaire du quartier des Grésillons, leur objectif n'est nullement de donner l'impression d'une situation figée, mais de montrer qu'elle est le résultat d'un système complexe d'interactions entre groupes sociaux (élus, parents, enseignants principalement) et des effets conjoints de ces interactions. Divers travaux vont ensuite approfondir cette approche en prenant pour objet l'accentuation, à partir de 1985, des disparités entre les établissements scolaires ZEP et non ZEP d'une part, et entre les établissements classés ZEP d'autre part, accentuation qui n'est que partiellement imputable à celle des ségrégations urbaines et de la crise économique. Il s'agit en réalité d'une « spi-

rale » induite par les effets cumulatifs de processus économiques, politiques, institutionnels et pédagogiques et qui accroît les inégalités sociales scolaires. Deux enquêtes menées l'une par Sylvain Broccolichi (1995), l'autre par Sylvain Broccolichi et Agnès van Zanten (1997) dans le département du Val-de-Marne ont pu montrer de façon tout à fait convaincante que la suppression du palier cinquième et plus généralement le mouvement d'affaiblissement de la sélection au collège a entraîné, dans les collèges accueillant la population la plus défavorisée, une « fuite » croissante des élèves pouvant trouver place ailleurs alors que les collèges mieux situés ont pu conserver, au contraire, une population d'élèves socialement et scolairement triés. Complémentairement, les enquêtes consacrées aux motivations et démarches qui sous-tendent les pratiques d'évitement des familles des couches moyennes mais aussi populaires vont se développer. Cet évitement sélectif plus ou moins croissant selon les collèges en modifie profondément les conditions institutionnelles et pédagogiques : plus grande instabilité des équipes enseignantes, perception de la part des enseignants d'une dégradation de leurs conditions de travail, nouvelles conceptions des tâches et des rôles des professionnels (Ben Ayed et Broccolichi, 2001 ; van Zanten, 2001 ; van Zanten et al., 2002).

Placée au sein de ce système complexe d'interactions, l'école engendre des dynamiques qui peuvent, selon les cas, accroître les écarts entre les groupes sociaux ou contribuer à les réduire, par le biais notamment de ses modes de regroupement des élèves. Jean-Paul Payet (1995) a été le premier à montrer que les collèges situés dans des zones défavorisées recouraient fortement à des classes « protégées » pour rassurer les parents des « bons » élèves et maintenir, par là même, une certaine mixité sociale, et qu'un tel mode de constitution des classes conduisait à des différences de traitement entre élèves d'origine française et d'origine étrangère d'une part, entre garçons et filles de l'autre, et aboutissait à la construction d'un écart maximal entre filles françaises, plutôt scolarisées dans les « bonnes » classes, et garçons maghrébins, plutôt scolarisés dans les classes « difficiles ». Ses travaux, comme ceux d'Agnès van Zanten (1996, 2001), opèrent un déplacement de la question des « inégalités » sociales au sein des établissements vers celle de la « ségrégation » sociale, entendue comme l'existence de fortes disparités au sein d'un système égalitaire. Pour Agnès van Zanten (2001), cette notion de ségrégation, mieux que celle d'inégalité, oblige à mettre à jour les processus scolaires de production des « exclus de l'intérieur » (16). Pour Jean-Paul Payet (1998), elle a aussi l'avantage d'introduire à la problématique de la civilité. Ces différents travaux se sont de plus développés en parallèle et en complémentarité avec les analyses quantitatives telles que celles de Danielle Trancart (1998 ; 2001) ou des services du ministère, qui ont mis en évidence à plusieurs reprises que la pratique des classes de niveau était plus fréquente, globalement, en ZEP qu'ailleurs (17), tandis que les recherches plus qualitatives s'efforçaient de rendre plus intelligibles les processus contribuant à ce résultat et leurs effets.

Autre problème concernant les relations de l'école à son territoire : l'image que l'école donne d'elle-même, du public qu'elle accueille, de la population du quartier rejaillit sur son environnement, et en premier lieu, sur sa population. Dès le lancement de la politique ZEP et tout au long de sa mise en œuvre, les chercheurs ont pointé qu'un de ses défis était de dépasser les difficultés et l'ambiguïté d'une « discrimination » positive qui désigne et qui caractérise un quartier et des établissements scolaires comme terrains

de difficultés sociales et scolaires. Ils se sont donc inquiétés des effets d'« étiquetage » du label ZEP. La monographie réalisée par A. Henriot-van Zanten (1990) montre que dans un secteur rural, l'idée même de classement en ZEP a pu apparaître comme une menace de dévalorisation sociale. Pour certains chercheurs, la perception dont les quartiers et établissements concernés par la politique ZEP vont faire l'objet – perception largement partagée et véhiculée par la majorité des enseignants – va leur conférer, de l'extérieur, une unité factice et négative de « mauvaise réputation ». Or on sait que les quartiers populaires urbains sont en réalité disparates et divisés par leur histoire et les modalités de leur peuplement (Léger et Tripier, 1986 ; de Queiroz, 1995 ; Dubet, 1995 ; Mazzella, 1996).

Cette vision est accentuée par la logique des demandes de moyens qui conduit, comme l'ont montré régulièrement les analyses des projets de zones, « à noircir le tableau » par des descriptions apocalyptiques de la situation, ce qui renforce les représentations négatives des enseignants et rend plus difficile la mise en place de coopérations effectives (Glasman, 1992 ; Charlot, 1994b ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995). En outre, si l'on suit l'analyse que fait Françoise Lorcerie des rapports liés à la première relance, les difficultés de la mise en œuvre des ZEP et la pénibilité des conditions de travail dans ces contextes ont creusé l'écart entre l'école et son environnement, même pour les plus militants : « de l'ensemble des rapports, en dépit de leur réserve, surgit une historiographie de l'école comme actant. L'école qui se bat, l'école qui gagne. Mais la positivité de l'image des ZEP comme action publique se nourrit de la négativité de l'image du public des ZEP. *Quartier difficile, milieu difficile, étranger-handicap, parents démissionnaires, violence et absentéisme, etc.* le cortège des mots qui dénigrent sous couleur de nommer des objectifs est aussi long que celui des mots qui donnent espoir en nommant des moyens d'action. Et quand l'activisme des ZEP vient à manquer, la "dimension ZEP" ne désigne plus guère qu'un groupe humain mal vu » (Lorcerie, 1994, souligné dans le texte original).

### **Mobilisation, militantisme et pilotage**

Décisive pour la mise en place de la politique des zones prioritaires, la question de la mobilisation des acteurs a également fait l'objet de recherches. Dès la mise en place initiale de la politique ZEP, certains travaux se sont attachés à mettre en évidence les conditions qui favorisent ou contrarient l'investissement des acteurs dans sa traduction et sa mise en œuvre locales (Chauveau et al. in CRESAS, 1985 ; Chambon et Proux, 1988 ; Chauveau et Duro-Courdesses, 1989 ; Henriot-van Zanten, 1988 et 1990). L'enquête réalisée par Agnès van Zanten sur deux ZEP, l'une rurale et l'autre urbaine, faisait apparaître trois types de facteurs : des facteurs propres aux institutions et à leur type d'organisation (rôle d'impulsion ou de frein des autorités hiérarchiques), des éléments propres à l'organisation sociale locale (rôle de soutien ou non de la mobilisation locale d'approfondissement des conflits locaux préexistants, voire d'impulsion de nouveaux conflits), et enfin l'existence de « minorités actives », à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif. Cette enquête donne l'occasion d'analyser les avantages et les risques d'une politique qui repose sur un petit groupe de militants. On y apprend aussi que la dynamique de la zone urbaine a eu beaucoup plus tendance encore que celle de la zone rurale à exclure les groupes et les réseaux locaux qui s'insèrent difficilement dans les catégories administratives, dérive

importante dans le cadre d'une politique qui cherchait à lier l'école et son environnement local et à favoriser la synergie de toutes les ressources. Les facteurs favorables soulignés par André Chambon et Michelle Proux (1988) sont très proches, avec une insistance particulière sur la complémentarité nécessaire des logiques municipales et nationales. Ces travaux seront tous sensibles au pouvoir pris, dans ce nouvel espace d'intervention locale, par des « personnalités », nommées « interacteurs », ou « individus relais », qui, soit interviennent dans des structures institutionnelles différentes, soit représentent des groupes d'acteurs variés. La ZEP semble donc bien être vécue, comme le souligne Dominique Glasman (1992) en prenant appui sur des monographies réalisées, cette fois au tournant des années 80 et des années 90, « *comme un lieu d'investissement militant, plus que comme un lieu d'engagement professionnel* » (en italiques dans le texte original).

En définitive, c'est surtout la difficulté d'émergence d'une mobilisation au niveau d'une zone et de son maintien qui est notée, aussi bien par les observateurs institutionnels que par les chercheurs, dès la mise en place des ZEP et jusqu'à aujourd'hui. Les monographies réalisées confirment globalement les difficultés d'inscrire dans un système hiérarchique un échelon supplémentaire sans autorité ni autonomie réelle (CRESAS, 1985 ; Plaisance, 1988 ; Glasman, 1992) même si les comparaisons entre quelques dynamiques ZEP dans les années 80 ont pu conduire André Chambon et Michelle Proux (1988) à dégager « des conditions pour que s'instaure une démarche de zone d'éducation prioritaire » et donc « une technologie ZEP » qui, selon eux, « a suscité des dispositifs heuristiques produisant des montages en complexification croissante, au caractère productif et dont la dynamique est capable d'enrôlement ». D'où une forme de repli des enseignants sur la dynamique d'établissement. À la fin des années 80, lorsque Françoise Œuvrard (1990) fait le point sur le fonctionnement des ZEP en prenant appui sur les divers bilans et enquêtes commandés par le ministère, elle note que les projets de zones ne sont guère plus que l'habillage de l'addition des projets d'établissement.

Les ZEP se sont développées pour l'essentiel avant la mise en œuvre des textes qui régissent l'application des lois de décentralisation à l'Éducation nationale. Elles ont été progressivement confrontées à la montée en puissance des collectivités territoriales : municipalités, conseil généraux, conseil régionaux. La réaction des municipalités à la mise en place des ZEP et leur rôle, de façon plus globale, dans le développement de cette politique, ont été peu étudiés. Les premiers bilans réalisés sur la dynamique des ZEP montrent l'inégalité de leur investissement tout en soulignant que lorsqu'il existait un travail concernant l'habitat, le cadre de vie, un projet de réhabilitation, la municipalité était prête à investir la dynamique ZEP et même à l'enclencher (CRESAS, 1985 ; Dannequin, 1986 ; Chambon et Proux, 1988). Avec plus de recul, Agnès van Zanten (2001) note qu'au total, les « banlieues rouges » et les municipalités communistes n'ont pas été à la tête de ce mouvement où émergent surtout les municipalités socialistes, en raison avant tout, selon elle, de leur pauvreté relative, et aussi de leur réserve vis-à-vis d'une politique qui pouvait être perçue « comme une manœuvre étatique destinée à réduire les dépenses au niveau central par un transfert de charges sur les budgets communaux ». Mais ses divers travaux sur ce thème – et en particulier l'analyse de la politique scolaire de la ville d'Oullins – font apparaître que la visée principale des municipalités socialistes ayant pris des initiatives fortes en matière d'éducation était essentiellement de prendre appui sur les

projets d'innovation culturelle des écoles pour réhabiliter les quartiers défavorisés et revaloriser l'image globale de la ville. De fait, la mission égalitaire de l'école – lutte contre l'échec scolaire et pour la démocratisation des chances – s'en trouve reléguée au second plan : « le projet traditionnel de gauche se délite, faisant place au thème de la modernité et de l'ouverture de l'école, invisibilisant les ségrégations scolaires à l'œuvre entre les différents quartiers de la ville » (Henriot-van Zanten et al., 1994). Comment, dans ce système de référence élargie, les zones prioritaires se sont-elles dès lors situées ? Du début des années 80 au milieu des années 90, André Chambon a interrogé successivement les trois moments de ce processus de développement éducatif local : la mise en place des ZEP, l'articulation de cette politique éducative et des dispositifs de développement social des quartiers, la réalité des politiques des années 90 des villes moyennes. Dans le premier moment, les ZEP se révèlent une politique novatrice pour ce qui est d'une recherche de régulation par le local des rapports sociaux d'éducation ; le projet de zone, outil institutionnel nouveau, les commissions créées, permettent d'enclencher simultanément mobilisation interne et mobilisation externe. Mais la politique ZEP, circonscrite à un quartier qui n'assume pas toutes les fonctions sociales, n'a pu proposer une assise territoriale suffisante à des processus larges et conséquents de Développement Éducatif Local. Dans certains cas, le développement urbain ne porte pas à proprement parler sur l'école et la dynamique ZEP devient un simple traitement spécifique de quartier, ce qui correspond à gérer la diversité de l'espace social et éducatif local tel qu'il résulte de la ségrégation urbaine (Chambon, 1998).

Par ailleurs, la question de la mobilisation induite par les ZEP met à jour un « nouveau » mode de vie étatique du système éducatif où le local tient lieu d'articulation entre les politiques nationales et les politiques locales (Charlot, 1994a ; Demailly, 2001). Une première famille de recherches souligne les effets néfastes d'une conception du pilotage où le centre (le ministère, l'administration centrale), par l'appel au local, « se défait sur la périphérie ». D'où le déficit d'orientation et d'organisation, de management, d'appui au niveau national (formation des cadres, circulation de l'information, soutien conceptuel et méthodologique, etc.), qui a fait dépendre une politique nationale des « individualités » et des potentialités locales et, par là même, a été un handicap majeur pour son développement (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995). Une autre famille de recherches insiste sur l'impulsion donnée à une dynamique horizontale dans une administration extrêmement « verticale » et très sectorisée. Ainsi les chercheurs du laboratoire de Paris V, et notamment Viviane Isambert-Jamati, ont-ils été très sensibles, dès le départ, à cette ligne démocratique « autogestionnaire » où l'initiative est donnée à la base par l'État lui-même contre la hiérarchie : « étant donné l'aspect volontariste mais néanmoins ministériel de la politique désignée alors, c'est l'appareil administratif lui-même qui a été censé s'appuyer sur les potentialités militantes en créant des "équipes d'animation" (Plaisance, 1988). Cette approche va être ensuite reprise dans la thématique plus large d'une « modernisation » de l'État qui inscrit désormais le partenariat au centre des politiques publiques. Celui-ci est supposé soutenir un mode de régulation négocié : « cette transformation se traduit par une modification de l'action de l'État, qui renonce en partie à promulguer des règles communes, et dont les hauts fonctionnaires évoquent le rôle d'"animateur", autrement dit la simple synergie des propositions de la base et la redistribution d'informations intéressantes pour l'action de chacun » (Demailly, 2001). À l'analyse, l'espace de

la mobilisation apparaîtra alors structuré implicitement par une double opposition : une opposition dans l'ordre des pouvoirs entre le « haut » et le « bas » de l'administration scolaire (entre le niveau de la décision générale et les niveaux de la mise en œuvre par les personnels, notamment les enseignants) ; et une opposition qui est politique autant que méthodologique entre deux grandes stratégies de changement dans le secteur, l'une tablant plutôt sur la mobilisation et l'« ouverture », l'autre sur la réglementation et le contrôle (Demailly, 1993 ; Lorcerie, 1994 ; Demailly, 1991, et Tondellier, 2001).

Pour autant, ces deux familles de recherches s'accordent pour distinguer nettement la dynamique des années 80 et celle des années 90. Alors que les dispositifs ZEP des années 80 font vivre avec plus ou moins de succès et d'obstacles un modèle démocratique et participatif, la relance des années 90 les soumet à une stratégie administrativo-politique qui veut lutter contre un modèle de mobilisation trop marqué par le spontanéisme de l'ouverture et la confiance dans les structures de coordination et d'animation en allant vers une institutionnalisation plus forte de la « structure » ZEP (18). Cette évolution est très perceptible, comme le souligne F. Lorcerie (1994), dans son commentaire de rapports d'évaluation ou d'expertise officielle produits au moment de la relance des ZEP entre 1990 et 1993. Les actions innovantes sont portées par des enseignants, des chefs d'établissement ou des personnes extérieures, que les rapports décrivent comme des « militants » ou des « personnalités charismatiques » mais cette mobilisation ne se s'est pas propagée au sein du corps enseignant. Dans certains de ces rapports le retrait ou l'incrédulité des enseignants sont explicitement soulignés. C'est tout particulièrement le cas du rapport réalisé sous la direction de Michel Wieviorka (1993) dans lequel on peut lire que « La ZEP est perçue par la grande majorité des enseignants comme un élément imparfait, bureaucratique, économiquement insuffisant, institutionnellement déficient, pour apporter une solution très partielle aux graves problèmes scolaires des "zones sensibles" ». Le travail récent de Patrick Saramon (2000) propose la même interprétation. En articulant les données qualitatives d'une monographie d'une ZEP de la région toulousaine et celles issues d'une enquête par questionnaires menée auprès de professionnels de 22 ZEP recouvrant plusieurs académies, il constate que seuls un directeur sur deux et un enseignant sur quatre déclarent avoir participé à l'élaboration du projet de zone au moment de la relance de 1997-1998. Il distingue lui aussi nettement deux grandes périodes dans l'histoire des ZEP : une première période d'environ dix ans marquée par l'engagement « volontaire ou opportun » des acteurs du terrain, suivie d'une reprise en main par l'institution qui les écarte des lieux de décision, ce qui n'est pas allé sans amertume, sentiment de dépossession et attitude de repli des militants de la première heure. C'est dès lors grâce à l'action des coordonnateurs, « véritables chevilles ouvrières » de la continuité de la politique des ZEP, que celles-ci trouvent une plus ou moins grande stabilité. Ce dernier constat ressort aussi de la seule étude menée, à notre connaissance, sur cette fonction, étude réalisée en 2001 par Lise Demailly et Michel Tondellier sur les coordonnateurs de l'académie de Lille (19). Au total, alors que les ZEP avaient, dans un premier temps, largement échappé à la logique du management en restant plutôt placées sous le signe de la mobilisation, du militantisme et du partenariat, c'est-à-dire d'une logique bien plus sociale qu'administrative, elles vont s'y trouver prises progressivement, au cours des années 90. Or, d'un point de vue strictement managérial, les formes organisationnelles et les modes de régulation dont elles sont actuel-



lement dotées sont encore balbutiantes. Ces formes manquent en effet de cohérence, de stabilité, et sont largement déconnectées des dynamiques existantes dans les ZEP (Demailly et Tondellier, 2002).

### **L'excellence pédagogique au risque d'accroître l'emprise de l'institution scolaire ?**

Une dernière veine de publications, relevant pour l'essentiel d'analyses secondaires nourries de travaux et de données de recherche mais aussi d'expériences de collaboration avec des protagonistes de différents niveaux de décision, de mise en œuvre et de suivi de cette politique, interroge les évolutions et involutions de la politique ZEP, et tente parfois de les périodiser au regard de conceptions différentes de ce qu'est ou devrait être cette politique. La plupart de ces publications s'interrogent sur les effets politiques de la première relance (1989-1990), qui est à la fois une période d'institutionnalisation de cette politique et de couplage systématique avec la politique de la Ville : toutes les écoles et tous les établissements situés dans les quartiers concernés par celle-ci doivent, si tel n'est pas le cas, être classés en ZEP ; une partie non négligeable des financements qui leur sont destinés transitera par les instances et les procédures propres à la politique de la Ville ; le projet de zone tend à être considéré comme le volet scolaire du Projet ou du Contrat de ville, etc.

Ces évolutions susciteront des analyses et des craintes contradictoires, souvent liées au point de vue à partir duquel elles sont émises. L'attachement aux objectifs affichés de réduction des inégalités sociales et de démocratisation de l'accès au savoir et à la réussite scolaire conduit nombre de chercheurs à s'inquiéter du risque de dilution et de dispersion des missions de l'École, et de glissement implicite de la politique ZEP de ses objectifs premiers vers un objectif de gestion sociale des inégalités scolaires, voire de préservation de la paix sociale dans les quartiers et les établissements (Glasman, 1992 ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995 ; Bouveau, 1997 ; Rochex, 1997). Cette inquiétude est accrue à la fois par la démultiplication des initiatives et des dispositifs liés à la politique de la Ville et impliquant ou sollicitant l'École (Bouveau, 1997, en dénombre 14 pour la seule période 1989-1993), par les résultats décevants des enquêtes statistiques visant à évaluer les effets de la politique ZEP sur les parcours et les performances scolaires des élèves, ainsi que par les travaux et interrogations portant sur la nature des projets et actions mis en œuvre dans les écoles et établissements ZEP. L'ensemble de ces constats et interrogations conduit les chercheurs à préconiser une réorientation de la politique ZEP invitée à renouer avec ses objectifs premiers en se « recentrant sur les apprentissages », selon une formulation qui a connu une fortune certaine, mais dont nous n'avons pas pu repérer l'apparition, voire en devenant une politique de « zones d'excellence pédagogique » (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995).

Cette orientation est radicalement contestée par Joël Roman, dans un rapport réalisé pour le compte du Comité d'évaluation de la politique de la Ville, à partir d'une critique de ce qu'il considère être un « tournant "productiviste" des politiques éducatives », initié lors du ministère Chevènement – avant donc le couplage entre la politique ZEP et la politique de la Ville –, tournant qui « a accrédité l'idée que la seule issue possible, tant individuelle que collective, à la crise résidait dans la formation », et qui a « petit à petit conduit à faire de l'école le lieu de la concurrence sociale maximale ». Mettre



l'accent sur « l'excellence » ou sur la « réussite » dans les ZEP ne peut, selon lui, que renforcer ce processus, la course à l'excellence dans un contexte de concurrence sociale exacerbée ne pouvant que produire des effets dévastateurs sur l'ensemble des élèves et plus particulièrement sur ceux qui ont le plus de chances d'y obtenir les places les plus défavorables. « Inversement, écrit-il, tout relâchement de la sujétion de l'école à l'impératif de réussite lui permettra de mieux s'acquitter d'une de ses tâches fondamentales, quoique trop oubliée : celle de former à la citoyenneté. Il semble que c'est dans cette voie que l'école pourra retrouver pleinement sa vocation de service public ». D'où un plaidoyer pour que se développe « à côté ou parfois même contre la seule logique de l'excellence, une autre requalification du service public » qui pourrait « s'organiser autour de l'idée que l'école doit devenir la "maison commune" du quartier (...), le lieu commun géographique et physique des interventions de l'État » (Roman, 1994). Font écho à ces réflexions, dans une tonalité plus mineure, celles que propose Françoise Lorcerie interrogeant, à partir des sciences politiques, les évolutions de la politique ZEP dans la période 1990-1993. Notant que le couplage entre la politique ZEP et celle de la Ville a moins produit une mise en synergie réelle qu'un redoublement des dispositifs, elle analyse la première relance des ZEP comme relevant d'un processus de rationalisation et d'institutionnalisation dont sortent perdantes les visées d'ouverture de l'école, de renforcement des contrepouvoirs de ses usagers, et d'approfondissement de la déconcentration. Surtout, elle conclut de ses analyses qu'« en créant un réseau d'inter-dépendance autour de la réussite des élèves, et en amenant tous les opérateurs du champ, école comprise, à y participer par une allocation de ressources à la fois significative et, pour les associations, exclusive, le DSU a réduit à néant dans les quartiers les espaces éducatifs qui échappaient jusque-là à l'emprise scolaire ». La politique ZEP de la période 1990-1993 n'a donc pas seulement, selon elle, oublié ses objectifs initiaux d'ouverture et de partenariat, mais elle a, à l'inverse, « accru l'emprise de l'institution scolaire sur l'ensemble des modalités d'éducation collective dans les quartiers » (Lorcerie, 1994 ; cf. également Lorcerie, 1999).

\*  
\*\*

Au cours de cette première partie, nous avons tenté de souligner ce que nous ont semblé être les avancées, théoriques et méthodologiques, des recherches consacrées à la politique ZEP et à l'analyse des conditions de sa mise en œuvre, avancées qui, au-delà de leurs résultats propres, nous ont également semblé avoir notablement contribué aux évolutions des objets, des postures et des orientations de la recherche en éducation.

Ces avancées se sont faites, plus particulièrement durant la première décennie de l'existence des ZEP, en interrogeant et en bousculant notamment les modes d'investigation et les modèles de compréhension des réalités sociales et scolaires les plus paradigmatiques des approches macrosociologiques qui dominaient alors le débat et la recherche en éducation en France. Elles se sont produites à l'épreuve d'un objet empirique protéiforme, aux contours flous et au caractère difficilement saisissable, fortement dépendant des aléas politiques, et dans lequel se mêlent de façon quasi inextricable différentes dimensions qui sont chacune tout à la fois problème social, question politique et objet de recherche. Ces différentes dimensions sont : la question de la scolarisation des enfants de milieux populaires et de leur

inégalité de performances scolaires ; celle des situations extrêmes que connaissent certaines zones ou certains établissements dont les conditions institutionnelles et pédagogiques sont les plus défavorables à l'exercice même des différentes missions de l'école ; celle des conditions et des processus de mobilisation, tout à la fois professionnelle et militante, individuelle et collective, qui ont permis l'émergence dans les ZEP de nouveaux métiers et l'invention, plus ou moins forcée, de nouveaux modes d'exercice de métiers anciens. Les travaux réalisés ont contribué à donner un nouveau statut théorique aux politiques éducatives territoriales, qui ne peuvent plus être perçues comme simple déclinaison d'une politique nationale en fonction des contextes locaux et sociaux, mais sont considérées comme apportant une contribution spécifique au fonctionnement et aux évolutions du système éducatif, dans des rapports de complémentarité (acceptée explicitement ou de manière tacite) ou de dissensus avec son pilotage et ses objectifs nationaux. Ces travaux ont dû progressivement faire leurs preuves quant à la rigueur des méthodologies mises en œuvre – approches de type monographique ou ethnographique – et à la pertinence des processus mis au jour, dans un contexte scientifique et politique de montée en puissance des évaluations et enquêtes statistiques ministérielles. Le développement parallèle des deux types d'approche, leurs différences et leurs complémentarités, ont sans doute contribué à créer les conditions nécessaires pour que les chercheurs statisticiens travaillent, à la lumière des recherches plus « qualitatives », à affiner les catégories qui président à leurs enquêtes, et pour que progresse la réflexion sur les possibilités et conditions de généralisation des processus et des questions mis en évidence par les enquêtes monographiques.

Des évolutions s'affirment durant la dernière décennie. Elles sont parallèles et sans doute liées à la prise de conscience de la complexité des processus d'appropriation et de mise en œuvre d'une politique, y compris par ceux qui adhèrent à ses objectifs, mais aussi à la résistance de l'échec et de l'inégalité scolaires et de leurs déterminants sociaux, qui demeurent pour une part opaques et résistants non seulement à l'action mais aussi à l'investigation et à l'analyse scientifiques. Les recherches ont en effet décrit de plus en plus finement les obstacles rencontrés, mais aussi les effets inattendus, voire pervers, produits par une politique qui a sans aucun doute sous-estimé les difficultés et les problèmes en présentant le fait d'ouvrir des « espaces d'initiatives » et d'en appeler à la mobilisation des acteurs comme un élément nécessaire et suffisant pour que s'expérimentent de nouveaux modes de travail et d'organisation et des pratiques transformées allant dans le sens de la démocratisation. Le résultat était d'autant plus incertain que cet appel à l'initiative et à la mobilisation a été placé pour une très large part sur le registre incantatoire de l'innovation, et qu'il n'a guère été étayé, ni politiquement, ni scientifiquement. Les recherches et les évaluations ont alors montré que la mise en œuvre de cette politique, les actions, projets et modes d'adaptation du système éducatif et des pratiques professionnelles auxquels elle a donné lieu étaient loin d'être aussi démocratisants que le supposaient ou le pensaient leurs promoteurs, voire qu'ils pouvaient aller à l'encontre des objectifs annoncés. Il aura fallu pour cela que la recherche se déplace elle-même et travaille de manière plus précise et spécifiée sur les modalités, les conditions et les insuffisances de la « démocratisation », en analysant de ce point de vue ce qui se joue au cœur des classes, des établissements et des zones, condition nécessaire pour que le pessimisme grandissant quant aux effets de la politique ZEP ne se traduise pas par un déni des résultats produits et des

questions posées par les chercheurs et par une fermeture de l'espace de débat scientifique et politique sur l'efficacité et l'équité de notre système éducatif et sur les conceptions et conditions de possibilité de la démocratisation scolaire. Les recherches menées sur ou à propos de la politique ZEP pendant la deuxième décennie de son existence, durant laquelle les incertitudes de cette politique et les difficultés de sa mise en œuvre sont encore plus manifestes, peuvent contribuer à éclairer ce débat. Elles ont en effet porté davantage que durant la période précédente sur les déterminants concrets de la réussite ou des difficultés scolaires en ZEP, sur les conditions inégales de scolarisation, d'apprentissage et d'enseignement, sur les modalités, scolaires et non scolaires, de socialisation et de scolarisation des élèves de milieux populaires d'une manière générale, et plus particulièrement des enfants et adolescents habitant et fréquentant les quartiers et les établissements les plus concernés par la ségrégation sociale et scolaire, toutes questions qui ont été et demeurent au centre du débat et de la réflexion sur les politiques éducatives compensatoires. Ces recherches ne sont qu'évoquées ici ; elles seront présentées, sous le titre *Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations*, dans la seconde partie de cette note de synthèse, à paraître dans ces colonnes au cours de l'année 2003.

Martine Kherroubi  
CERLIS - Université Paris V  
Centre Alain Savary - INRP

Jean-Yves Rochex  
Équipe ESCOL - Université Paris VIII

Avec la collaboration de Jean-Paul Chanteau (CAS-INRP)  
pour le travail de documentation

## NOTES

- (1) Même s'il s'agit d'une politique définie nationalement, la méthode d'identification des zones est laissée aux recteurs, et sous leur responsabilité, aux inspecteurs d'académie. Méthode statistique et démarche politique y conjuguèrent leurs effets, et cette procédure conduira à d'importantes disparités régionales, dénoncées entre autres par Claudine Dannequin (1986).
- (2) D'un point de vue administratif, cette première carte des zones prioritaires englobe également 8 % des Lycées d'Enseignement Professionnel et 8 % de leurs élèves mais, de l'avis de tous les observateurs, les LEP n'ont de fait été que très marginalement concernés de manière effective par la mise en œuvre de la politique ZEP.
- (3) La relance de 1997-1998 a vu la création, à côté des ZEP, des Réseaux d'éducation prioritaire (REP). La plupart de ceux-ci sont liés à une ZEP mais comprennent, outre les écoles et établissements de celle-ci, des écoles et établissements en situation jugée un peu moins difficile. Certains REP (moins de 10 %) ne sont en revanche pas associés à une ZEP. La plupart des écoles et établissements anciennement classés en ZEP et qui ne le sont plus à la rentrée 1999, sont classés en REP et demeurent ainsi au sein du périmètre élargi de l'éducation prioritaire. Les ZEP *stricto sensu* scolarisaient à la rentrée 1999 14,7 % des écoliers et 17,4 % des collégiens.
- (4) L'association *Observatoire des zones prioritaires (OZP)* créée en 1990 a pour objectif de favoriser les débats sur les dispositifs prioritaires dans l'Éducation. Elle organise des rencontres mensuelles, des journées nationales annuelles et publie *Les rencontres de l'OZP* (comptes rendus détaillés des réunions mensuelles) et *Les Actes des Journées annuelles* (sous forme de numéros hors-série de la revue *VEI Enjeux*).
- (5) En outre, les recherches sur les ZEP rurales ont été très peu nombreuses, d'où la quasi exclusivité accordée, dans cette note, aux zones urbaines.
- (6) En 1981, lors de la naissance de la politique ZEP, seulement un tiers d'une classe d'âge accédait au baccalauréat (environ deux tiers aujourd'hui, toutes séries confondues), et un tiers des élèves étaient « orientés » à l'issue du cycle d'observation (sixième-cinquième) du collège, et n'avaient donc pas accès aux classes de quatrième et troisième ni, *a fortiori*, au second cycle long.
- (7) Cf. sur ce point la préface rédigée par Lionel Jospin, alors Ministre de l'Éducation nationale, au livre d'Alain Bourgairel, *Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP* (Hachette-CNDP, 1991) : il y présente les ZEP comme pionnières, sur le plan des pratiques, des méthodologies et des conceptions de l'éducation ayant inspiré « la Loi d'orientation pour l'éducation du 10 juillet 1989, et l'ensemble de la politique éducative » menée par lui depuis

- trois ans ; il s'y dit également convaincu qu'elles ont irrigué et irrigueront encore plus le système éducatif français.
- (8) Ce qui conduit Juliette Verdière (2001) à écrire qu'aujourd'hui, l'Éducation prioritaire « constitue (...) un objet d'étude important pour les différents chercheurs travaillant sur le monde scolaire ».
- (9) Rappelons que le signe CRESAS signifie Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire.
- (10) Deux publications des années 80 incluent une réflexion sur les apports et limites de ces expériences : Rochex, 1988 et Plaisance *et al.*, 1988.
- (11) Ces travaux seront, pour l'essentiel, examinés dans la deuxième partie de cette note de synthèse.
- (12) Compte tenu des contraintes de taille de cette note de synthèse, nous avons choisi de ne pas y traiter des recherches portant sur les violences en milieu scolaire ou sur la scolarisation des jeunes issus de l'immigration et les logiques d'ethnisation de cette question. Nous renvoyons le lecteur intéressé aux notes de synthèse suivantes : Jean-Paul Payet et Agnès van Zanten, L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une étude de la littérature française, américaine et britannique, *Revue française de pédagogie*, 117, p. 87-149 ; Éric Debarbieux et Yves Montoya, La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue française de pédagogie*, 123, p. 93-121.
- (13) Cf. par exemple Mesliand, 1996.
- (14) Dans ce numéro, l'article d'André Robert s'attache à restituer et analyser les positions et réflexions syndicales dans la période plus large qui va des amonts de la politique ZEP jusqu'à aujourd'hui.
- (15) Cf. également sur cette période, les témoignages de certains des participants à la table ronde publiée dans ce même numéro.
- (16) Voir aussi les travaux de Laurence Tichit (2000 et 2001) et de Catherine Barthon (1997 et 1998)
- (17) Cf par exemple Giry-Croissart M., Niel X (1997). Homogénéité et disparités des classes dans les collèges publics, *Note d'Information*, n° 97-30, MEN-DPD.
- (18) La circulaire du 1<sup>er</sup> février 1990 crée et précise les fonctions de responsable et de coordonnateur, et institue le conseil de zone, instance bien plus formelle que l'ancienne équipe d'animation.
- (19) Il convient de signaler aussi le travail réalisé par l'OZP sur les coordonnateurs pendant les années 1997-1998 en vue de la rédaction d'une note pour le ministère de l'Éducation nationale. La démarche a été la suivante : un premier texte général faisant le point sur la fonction, évoquant la diversité des tâches et recensant les difficultés comme les aspects positifs, a été envoyé à des coordonnateurs, accompagné d'un questionnaire. Le texte final tient compte des 25 réponses écrites de coordonnateurs et des débats d'une réunion publique organisée par l'association pour en débattre collectivement (une quarantaine de personnes y ont participé). La note ne se veut pas un texte syndical mais un texte qui se place « uniquement du point de vue du bon fonctionnement du dispositif prioritaire », même s'il y est demandé des moyens, une modification des règlements, une réflexion sur les débouchés professionnels. Préalablement, la note présente trois exigences fondamentales : la cohérence et clarté du tandem responsable/coordonnateur ; la clarté de la fonction dont les missions devraient être inscrites dans un cahier des charges envoyé à chaque coordonnateur ; la rupture de l'isolement constaté.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARRERE A. et SEMBEL N. (1998). – **Sociologie de l'éducation**. Paris : Nathan.
- BARTHON C. (1997). – Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire : l'exemple d'Asnières-sur-Seine. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 70-78.
- BARTHON C. (1998). – **Espaces et ségrégations scolaires : l'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'académie de Versailles**. Thèse pour le doctorat de Géographie, Université de Poitiers.
- BAUTIER E. (1993). – Travailler en banlieue. Que signifie « professionnaliser » ? **Migrants-Formation**, p. 6-18.
- BAUTIER E. *et al.* (1995). – **Travailler en banlieue : la culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- BEN-AYED C. et BROCCOLICHI S. (2001). – Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec. **VEI Enjeux**, 127, p. 35-50.
- BOLTANSKI L. et THEVENOT L. (1987). – **Les Economies de la grandeur**. Paris : Presses universitaires de France.
- BOLTANSKI L. et THEVENOT L. *et al.* (1989). – **Justesse et justice dans le travail**. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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 de Sciences politiques, Université Paris I.
- BOURGAREL A. (1999). – Va-t-on étendre sans fin les ZEP ? **VEI Enjeux**, 117, p. 8-15.
- BOURGAREL A. *et al.* (1991) – **Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP**. Paris : Hachette-CNDP.
- BOUVEAU P. (1994). – **Des stratégies éducatives territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants dans les ZEP urbaines**. Thèse pour le Doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- BOUVEAU P. (1997). – L'école à l'ère des ZEP ou la mutation du débat scolaire. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 33-41.
- BOUVEAU P., CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. *et al.* (1992). – **Le soutien aux politiques éducatives dans les ZEP-DSQ (1989-1992)**. Rapport pour la Caisse des Dépôts et Consignations. Paris : Association ANA-LISE.

- BOUVEAU P. et ROCHEX J.-Y. (1997). – **Les ZEP, entre école et société**. Paris : Hachette-CNRP.
- BROCCOLICHI S. (1995). – Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. **Sociétés contemporaines**, 21, p. 15-27.
- BROCCOLICHI S. (1998). – Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves : l'évitement croissant des collèges publics dans un district de la banlieue parisienne. *In* Les familles et l'école : apports de la recherche, points de vue de praticiens. **Dossiers Éducation et Formations**, 101, p. 103-123.
- BROCCOLICHI S. et BEN AYED C. (1999). – L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : « pourrait mieux faire ». **Revue française de pédagogie**, 129, p. 39-51.
- BROCCOLICHI S. et VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. **Les annales de la recherche urbaine**, 75, p. 5-17.
- CAREIL Y. (1998). – **De l'école publique à l'école libérale : sociologie d'un changement**. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CHAMBON A. (1990). – Établissements de ZEP, administrations et collectivités territoriales : verticalité et horizontalité des logiques d'actions. *In* **L'Établissement, politique nationale ou stratégie locale ?** Actes du colloque de l'AECSE. Paris : AECSE.
- CHAMBON A. (1998). – **Les modalités du développement éducatif local : des zones d'éducation prioritaires aux politiques éducatives urbaines**. Thèse pour le Doctorat de Sciences de l'Éducation, Université Paris VIII.
- CHAMBON A. et PROUX M. (1988). – Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation ? **Revue française de pédagogie**, 83, p. 31-38.
- CARDI F., et CHAMBON A. (coord.) (1997). – **Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement local**. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B. (coord.) (1994). – **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. (1994a). – La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale. *In* B. Charlot (coord.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARLOT B. (1994b). – « Ce qui se pense » dans les zones d'éducation prioritaires : analyse des demandes de financement. *In* B. Charlot (coord.), **L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris : Armand Colin.
- CHARTIER A.-M. (1995). – Enseigner en ZEP : l'épreuve de la réalité. *In* **ZEP, patience et passions : regards sur les ZEP de l'académie de Versailles**. Versailles : CRDP.
- CHAUVEAU G. (2000). – **Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique**. Paris : Retz.
- CHAUVEAU G. et DURO-COURDESSES L. (coord.) (1989). – **Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1995). – **À l'école des banlieues**. Paris : ESF.
- COGEZ B. (1996). – **Les zones d'éducation prioritaires (origines, projets, mise en place) 1966-1985**. Mémoire de maîtrise d'histoire. Université Paris I.
- COMBAZ G. (1999). – Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. **Revue française de pédagogie**, 128, p. 73-88.
- CRESAS (1983). – **Écoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- CRESAS (1985). – **Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'Éducation Prioritaires**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- DANNEQUIN C. (1986). – Les difficultés du cloisonnement : les ZEP. **Interventions**, 18, p. 23-32.
- DEBARBIEUX É. (1996). – **La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux**. Paris : ESF.
- DELARUE J.-C. (2001). – L'arythmie sociale. Les cités dix ans après. **VEI Enjeux**, 124 (« Travailler en quartiers sensibles »), p. 40-66.
- DEMAILLY L. (1993). – L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. **Savoir**, (5) 1, p. 25-45.
- DEMAILLY L. (2001). – **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DEMAILLY L., TONDELLIER M. (2001). – **Le projet académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique dans les REP. Rapport final**. Lille : Institut Fédératif de Recherche sur les Economies et les Sociétés industrielles.
- DEMAILLY L. et VERDIERE J. (1999). – Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. **Ville-Ecole-Intégration**, 117, p. 28-44.
- DEROUET J.-L. (1993). – Les zones d'éducation prioritaires dans l'Éducation nationale. Diffusion et appropriations d'un nouveau dispositif. **Revue Française des affaires sociales**, vol. 47, n° 3, p. 49-62.
- DEROUET J.-L. (1995a). – Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs. **Revue française de pédagogie**, 95, p. 65-66.
- DEROUET J.-L. (1995b). – Compte rendu de l'ouvrage d'Agnès Henriot-van Zanten, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. **Revue française de pédagogie**, 95, p. 144-146.
- DEROUET J.-L. (2000). – L'administration de l'Éducation nationale : l'école de la république face au nouveau management public. *In* A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- DEROUET J.-L., HENRIOT-VAN ZANTEN A. et SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. **Revue française de**



- pédagogie**, 78 et 79 (repris in Collectif (1990), **Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches**. Paris : L'Harmattan-INRP, p. 139-203).
- DUBET F. (1995). – Les figures de la ville et de la banlieue. **Sociologie du travail**, 2, p. 127-149.
- DUBET F. (1999). – L'engagement dans l'action. **Sociologie du travail**, 1(41), p. 79-88.
- DUBET F. et LAPEYRONNIE D. (1992). – **Les quartiers d'exil**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M. (1999). – Stratégies des familles et stratégies des établissements, dans la genèse des inégalités sociales de carrières scolaires. **Administration et éducation**, 1, p. 45-59.
- DURU-BELLAT M. (2000). – L'évolution des problématiques et des méthodologies dans l'analyse des différenciations sociales de carrières scolaires. In M. Froment, M. Caillot et M. Roger (coord.), **30 ans de sciences de l'éducation à Paris V**. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (1999). – **Sociologie de l'école**. Deuxième édition. Paris : Armand Colin.
- GILLY M., BROADFOOT P., BRÜCHER A. et OSBORN M. (1993). – **Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle**. Berne : Peter Lang.
- GLASMAN D. (1992). – **L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires**. Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D. (1994). – L'évaluation des soutiens scolaires hors école : problèmes et enjeux. **Migrants-Formation**, 99, p. 62-84.
- GRISAY A. (1993). – Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 32.
- GRISAY A. (1997). – L'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. **Les Dossiers d'Éducation et Formations**, 88.
- Groupe de pilotage pour la politique des zones prioritaires (1983, juin). – **La politique des zones prioritaires deux ans après**, Ministère de l'Éducation nationale, mult., 30 pages.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988). – Les ressources du « local », innovation pédagogique et changement social dans les ZEP. **Revue française de pédagogie**, 83, p. 23-30.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- HENRIOT A. et LÉGER A. (1984). – Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local. In É. Plaisance (coord.), « **L'échec scolaire** » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : Éditions du CNRS.
- HENRIOT A. et PLAISANCE É. (1988). – La politique des aires d'éducation prioritaires en Grande-Bretagne. In É. Plaisance (coord.), **La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation**. CNRS - Université Paris V, mult.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J.-P. et ROULLEAU-BERGER L. (1994). – **L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique**. Paris : L'Harmattan.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., THIN D. et VINCENT G. (1996). – Politiques scolaires urbaines. **Les chemins de la recherche**, 34. Programme pluriannuel en sciences humaines Rhône-Alpes.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1973). – Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes pédagogiques. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 4, p. 303-318.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984a). – Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français. In É. Plaisance (coord.), « **L'échec scolaire** » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : Éditions du CNRS.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1984b). – Les sciences sociales de l'éducation et « le ministère » en France. In J.-M. Berthelot (coord.), **Pour un bilan de la sociologie de l'éducation. Cahiers du centre de recherches sociologiques**, 2, Université de Toulouse le Mirail.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires. **Revue française de sociologie**, XXI (1), p. 75-100, repris in V. Isambert-Jamati (1990), **Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes**. Paris : Éditions universitaires.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1998). – Compte rendu de l'ouvrage d'Agnès van Zanten (coord.) **La scolarisation dans les milieux difficiles**. Paris : INRP-Centre A. Savary, **Revue française de pédagogie**, 123, p. 183-185.
- KHERROUBI M. (1997). – De l'école populaire à l'école difficile : émergence du niveau « établissement ». In A. van Zanten (coord.) **La scolarisation dans les milieux difficiles**. Paris : INRP-Centre A. Savary.
- KHERROUBI M. (1999). – Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse. **Recherche et formation**, 30, p.69-83.
- LEGER A., et TRIPIER M. (1984). – Échec scolaire et cohabitation multi-éthnique. **Société française**, 9, p. 12-17.
- LEGER A., et TRIPIER M. (1986). – **Fuir ou construire l'école populaire ?** Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LIENSOL B. et ŒUVRARD F. (1992). – Le fonctionnement des zones d'éducation prioritaires et les activités pédagogiques des établissements. **Éducation et formations**, 32, p. 35-45.
- LELIEVRE C. (1990). – **Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)**. Paris : Nathan.
- LORCERIE F. (1991). – « La "modernisation" de l'Éducation nationale et le partenariat », **Migrants-Formation**, 85, p. 49-67.
- LORCERIE F. (1993) – **Le partenariat et la « relance » des ZEP, Marseille, 1991-1992. Rapport à la DPM et au FAS**. Aix-en-Provence : IREMAM (Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman (Les Cahiers de l'IREMAM).
- LORCERIE F. (1994). – Les ZEP 1990-1993 pour mémoire. **Migrants-Formation**, 97, p. 30-48.

- LORCERIE F. (1999). – Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires. **Éducation et Sociétés**, 3, p. 81-96.
- MAZZELLA S. (1996). – **L'enracinement urbain : Intégration scolaire et dynamiques urbaines : les familles maghrébines du centre-ville de Marseille**. Thèse pour le doctorat en sociologie urbaine, Paris : EHESS.
- MAZZELLA S. (1997). – Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique : l'école publique en butte aux stigmates et aux procédures. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, 75, p. 79-87.
- MEURET D. (1994). – L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires dans les collèges. **Revue française de pédagogie**, 109, p. 41-64.
- MEURET D. (2000). – Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- MESLIAND C. (1996). – Les zones d'éducation prioritaires : évolution et perspectives. **Savoirs**, (8) 2, p.135-147.
- MINGAT A. (1983). – Evaluation analytique d'une action Zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire, **Cahiers de L'IREDU**, 37.
- MOISAN C. (2001). – Les ZEP : bientôt vingt ans. **Éducation et Formations**, 61, p. 13-22.
- MOISAN C., et SIMON J. (1996, septembre). – **Aménagement de la carte des zones d'éducation prioritaires**. IGAEN - IGEN, mult., 20 pages.
- MOISAN C., et SIMON J. (1997). – **Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire**. IGAEN et IGEN, mult., 83 pages (publié par le Centre Alain Savary - INRP).
- Observatoire des zones prioritaires (2002). – **Reconstituer l'éducation prioritaire**, texte préparatoire aux journées d'étude de l'OZP des 8 et 9 mai 2002, mult.
- OEUVRARD F. (1990). – Les zones d'éducation prioritaires huit ans après leur création. **Regards sur l'actualité**, p. 47-54.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- PAYET J.-P. (1998). – La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. **Revue française de pédagogie**, 123, p. 21-34.
- PEIGNARD E. et VAN ZANTEN A. (1998). – Les Zones d'éducation prioritaires. **Cahiers français**, 285, p. 69-75.
- PEREZ P. (1993). – **Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers nord de Marseille (Dispositif PACQUAM)**. Thèse pour le Doctorat de sociologie. Marseille : Université de Provence.
- PLAISANCE É. (coord.) (1988). – **La politique des zones d'éducation prioritaires et sa réalisation**. CNRS - Université Paris V, mult.
- QUEIROZ (DE) J.-M. (1995). – **L'école et ses sociologies**. Paris : Nathan.
- QUEIROZ (DE) J.-M. (2000). – Les remaniements de la « séparation scolaire ». **Revue française de pédagogie**, 133, p. 37-48.
- RADICA K. (1995). – « Taux plafonds d'élèves » en zones d'éducation prioritaires. **Éducation et Formations**, 41, p. 31-38.
- RAVON B. (2000). – **L'échec scolaire. Histoire d'un problème public**. Paris : In Press.
- ROCHEX J.-Y. (1988). – Les zones d'éducation prioritaires depuis 1981. **Société française**, 29, p. 21-32.
- ROCHEX J.-Y. (1991). – L'implosion scolaire. In J.-P. Durand et F.-X. Merrien (coord.), **Sortie de siècle. La France en mutation**. Paris : Vigot.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (coord.), **La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux**. Paris : La Dispute.
- ROMAN J. (1994). – La politique de la ville et l'école. **Migrants-Formation**, 97, p. 16-29.
- ROUBAN L. (1990). – La modernisation de l'État et la fin de la spécificité française. **Revue française de sciences politiques**, 4-40, p. 521-545.
- SARAMON P. (2000). – **Qui maîtrise les ZEP ? D'une politique de différenciation à une politique de discrimination**. Thèse pour le Doctorat de sociologie, Université de Toulouse le Mirail.
- SARAMON P. (2001). – Panser ou repenser les ZEP. Les dispositifs d'éducation compensatoires français à l'épreuve du temps. **Ville-École-Intégration Enjeux**, 127, p. 104-114.
- THIN D. (1998). – **Quartiers populaires : l'école et les familles**. Lyon : PUL.
- TICHIT L. (2000). – **Quartiers Sud. Socialisation entre pairs, délinquances juvéniles et construits ethniques : ethnicisation ou racialisation des relations sociales ? Effets de zone dans des collèges de quartiers populaires du sud de la France**. Thèse pour le Doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.
- TICHIT L. (2001). – Le « toutes choses égales par ailleurs » en question. Ou l'occultation des enjeux du marché scolaire local. **VEI Enjeux**, 127, p. 25-34.
- TOUSSAINT C. (1986). – **Rapport relatif aux zones prioritaires**. IGEN, mult.
- TRANCART D. (1998). – L'évolution des disparités entre collèges publics, **Revue française de pédagogie**, 124, p. 43-53.
- TRANCART D. (2000). – L'enseignement public : les disparités dans l'offre d'enseignement. In A. van Zanten (ed.), **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VAN ZANTEN A. (1996). – Fabrication et effets de la ségrégation scolaire. In Serge Paugam (coord.), **L'Exclusion, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VAN ZANTEN A. (1997). – Territorialisation et recomposition des politiques, des modes de fonctionnement et des pratiques de scolarisation dans des milieux « difficiles ». In Agnès Van Zanten (coord.), **La sco-**



- larisation dans les milieux difficiles.** Paris : INRP-Centre A. Savary.
- VAN ZANTEN A. (1999). – Le savant et le politique dans les années quatre-vingt-dix. Quelques problèmes éthiques de la recherche ethnographique en éducation. *In* A. Vasquez et I. Martinez (coord.), **Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord.** Paris : Anthropos.
- VAN ZANTEN A. (2000). – Les sciences sociales et l'école. *In* A. van Zanten (coord.), **L'école, l'état des savoirs.** Paris : La Découverte.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue.** Paris : PUF.
- VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M. et ROBERT A. (2002). – **Quand l'école se mobilise.** Paris : La Dispute.
- VERDIÈRE J. (2001). – Les difficultés de l'évaluation de la politique de l'Éducation prioritaire. *In* L. Demailly (coord.), **Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques.** Bruxelles : De Boeck Université.
- WIEVIORKA M. (dir.), BATAILLE P., JACQUIN D. et al. (1993). – **L'École et la ville : étude réalisée dans le cadre du programme du comité d'évaluation de la politique de la ville. Rapport de synthèse.** Paris : CADIS (Centre d'Analyse et d'Interventions Sociologiques) – EHESS.