

Table ronde : Logiques de recherche et logiques d'action

Depuis 1981 qu'a été initiée la politique ZEP en France, malgré et au travers des aléas qu'elle a connus, les rapports d'échange, de confrontation, voire d'interpénétration ont été nombreux entre les univers et les logiques de la recherche, ceux de l'action et de la décision aux différents niveaux de mise en œuvre de cette politique, et ceux de son évaluation. Les idées et même les personnes ont circulé entre ces trois mondes. Leurs points de vue se sont confrontés, de façon plus ou moins problématique, plus ou moins féconde, et plus ou moins porteuse de tensions, d'ambiguïtés, parfois même d'oppositions. On peut penser et espérer que cette confrontation a nourri chacun de ces trois mondes, lui a permis de travailler et d'évoluer à l'épreuve des deux autres, mais il n'a guère existé ni de lieux ni d'occasions où aient été explicitement travaillés, réfléchis et mis en débat collectivement ces modes d'échange et de collaboration et les questions et difficultés qu'ils soulèvent. C'est à ce souci de travail collectif sur une question – qui se pose

sans doute plus particulièrement concernant les rapports entre recherche en éducation et mise en œuvre de la politique ZEP mais est évidemment de portée bien plus large – que nous avons souhaité commencer à répondre par la réalisation et la publication de la présente table ronde. Celle-ci a réuni différents protagonistes qui ont tous en partage, à partir de positions et de points de vue institutionnels divers, une continuité d'intérêt et de travail pour la politique ZEP depuis ses débuts, et la préoccupation d'œuvrer à ce que les différentes logiques s'enrichissent de leur dialogue.

Ont donc participé à la table ronde : Alain Bourgarel (professeur des écoles retraité, ancien chargé de mission au Centre Alain Savary-INRP), Sylvain Broccolichi (CRESAS-INRP), Jean-Claude Émin (DPD), Dominique Glasman (Université de Savoie), Martine Kherroubi (CERLIS-Université Paris V, Centre Alain Savary-INRP), Françoise Œuvrard (DPD), Jean-Yves Rochex (ESCOL-Université Paris VIII) et Agnès van Zanten (OSC-CNRS) (1).

NAISSANCE ET PRÉHISTOIRE DE LA POLITIQUE ZEP

Jean-Yves Rochex : Peut-être pourrions-nous commencer par l'aspect historique et voir si et comment les rapports entre logiques de recherche et logiques d'action se sont posés lors de la naissance, voire de la préhistoire de la politique ZEP ?

Jean-Claude Émin : Sur cette question, je dirais que, du point de vue du ministère et de l'administration, ce sont deux autres ordres de préoccupation qui dominaient lors du lancement des ZEP. Le premier était « comment s'organiser pour piloter ce type de politique extrêmement nouvelle ». À l'époque il y avait encore une direction des écoles, distincte de la direction des collèges, elle-même distincte de celle des lycées... D'où la naissance d'un groupe de pilotage de la politique ZEP alors complètement atypique dans la culture du ministère puisqu'il comportait des membres des différentes directions intéressées, chargés, sous l'égide du cabinet, de conduire depuis le niveau central une politique territoriale. Ce qu'on ne savait évidemment pas faire. Le premier ordre de préoccupation tenait donc à l'organisation. Le second tenait à la nécessité d'emporter la conviction politique d'un certain nombre d'interlocuteurs. La politique ZEP prenait à rebrousse poil pas mal d'idées reçues dans le système éducatif, et il a fallu que le ministre et un certain nombre de gens se battent pour la faire admettre. Deux questions dominaient donc au niveau de l'administration : comment on s'organise, et comment on argumente politiquement, bien plus que comment on se nourrit de la recherche.

Alain Bourgarel : De plus, on ne pensait pas les questions de recherche comme on les pense aujourd'hui. On peut sur ce point remonter bien avant l'émergence même de l'idée de ZEP. Ainsi en 1966, les équipes pédagogiques des écoles du port de Gennevilliers se mettaient en grève sur cinq revendications dont la cinquième était la mise en place d'une recherche pédagogique. Ayant travaillé dans une école d'une cité d'urgence, nous savions que les mesures quantitatives ne pouvaient suffire à résoudre les difficultés dont nous ne savions pas comment sortir. D'où la volonté d'éclaircir la situation à la fois dramatique et obscure qui était la nôtre. Je pense que c'était représentatif d'un milieu plus large

que les écoles du port de Gennevilliers puisqu'on avait, dès 1962, établi un petit réseau d'écoles dans des situations semblables, à Toulouse, Nantes, Caen, dans le Nord, etc., et que les contacts qu'on avait avec les collègues de ces écoles nous montraient les mêmes choses. *Le Monde* avait d'ailleurs fait écho à la grève de Gennevilliers, sous la plume de Frédéric Gausson qui avait intitulé son article « La recherche pédagogique doit s'intéresser à la scolarité des enfants des bidonvilles ». Il avait oublié les quatre premiers points pour ne retenir que celui-ci. En revanche, quand nous avons négocié avec l'administration, autant cela a été difficile pour les quatre premiers points, autant pour la recherche, c'était comme si on avait demandé un caramel en prime, comme si c'était une chose sans importance. Et de notre côté, s'il y avait ce désir de recherche parce qu'il fallait qu'on comprenne, qu'on perce le mystère, comme nous étions rattachés au mouvement Freinet, on pensait surtout recherche pédagogique, en s'estimant capables de faire quasiment tout par nous-mêmes.

Jean-Yves Rochex : Et comment les choses se sont-elles passées dans des instances plus institutionnelles, jusqu'à la naissance de la politique ZEP ?

Alain Bourgarel : Sur ce point, je rejoindrai ce que vient de dire Jean-Claude Émin, à savoir que le principal souci à l'époque était de convaincre et de faire admettre la réalité d'endroits, de zones, qui connaissaient une situation extrêmement difficile. Un exemple : je suis toujours très surpris, bien qu'adhérent de longue date au SGEN, de voir que l'on attribue toujours l'origine de l'idée de ZEP au SGEN. C'est oublier que tout cela a été une affaire de près de dix ans, et qu'il a été infiniment difficile de faire adopter cette idée par le SGEN. En fait, cette préoccupation lui est arrivée et lui a été d'une certaine manière imposée par l'échelon confédéral, par la CFDT, au congrès confédéral de 1970 (2) et, à l'interne, par l'académie de Paris. Mais toute la partie Premier degré du SGEN était foncièrement contre les ZEP à l'époque. De même, concernant le Parti Socialiste, dans les années soixante-dix, il y avait d'importantes tensions entre ses deux organismes associés qu'étaient *École et Socialisme* d'un côté, et *Démocratie et Université* de l'autre. Le premier, composé pour une large part d'enseignants appartenant à la tendance majoritaire de la FEN, était opposé à l'idée de ZEP, tandis que le

second, regroupant des membres du PS adhérent à la tendance Unité et Action de la FEN ou au SGEN, y était favorable. Je ne sais pas par quelles voies ni par quels arbitrages on en est arrivé à ce que le PS inscrive la création de ZEP dans sa brochure *Un plan socialiste pour l'Éducation nationale* publiée en 1978, mais il ne faut pas oublier que cette idée y tenait en deux lignes seulement. On est évidemment tenté d'y accorder rétrospectivement une grande importance parce que cela a donné lieu à la mise en œuvre de la politique que l'on connaît, mais à l'époque, c'était demeuré quasi inaperçu tant ce qui dominait était l'idée du grand service public laïc et unifié.

Agnès van Zanten : Mais il semble qu'il n'y a jamais eu de débats en France, comme cela a été le cas concernant les EPA (3) anglaises, sur le choix entre approche territoriale et approche ciblant plutôt les élèves en difficulté.

Jean-Claude Émin : De fait le choix d'une approche territoriale l'a emporté assez vite. Ce n'est sans doute pas sans liens avec une politique qui avait commencé auparavant mais qui a été réaffirmée dans les années soixante-dix, qui était la politique Habitat Vie Sociale, laquelle peut être considérée comme prémice de la politique de la Ville, et donc avec une préoccupation politique pour les problèmes que commençaient à poser quelques quartiers urbains dégradés et en difficulté. Concernant les ZEP, il y avait la nécessité de faire reconnaître les situations où l'École rencontrait de très grandes difficultés pour faire son travail, et de répondre à la question « est-ce que l'École peut faire toute seule pour résoudre ces problèmes dans les zones où les difficultés sont particulièrement concentrées ? ». D'emblée, l'Éducation nationale a lancé la politique ZEP comme une politique partenariale. Et cette volonté partenariale clairement affichée ne pouvait prendre sens que sur un territoire. Je pense que c'est pour une part cela qui a fait pencher la balance du côté approche territoriale plutôt que du côté ciblage de populations. Du point de vue de l'action administrative, cette approche territoriale a été renforcée par le principe qui était : on ne sait pas comment faire, donc on va faire une confiance énorme aux équipes et au terrain. Et là, il y avait un message extrêmement fort à faire passer en direction de la hiérarchie intermédiaire de l'Éducation nationale. D'où également le souci de ne pas freiner l'action ou de ne pas « désespérer Billancourt » en disant trop tôt aux gens

« on va évaluer ce que vous faites ». Ce qui explique que le premier guide d'évaluation, publié fin 1984, soit intitulé *Guide des équipes de zones prioritaires pour l'évaluation régulatrice de leur action* (4). Aujourd'hui c'est plus courant, mais ce type de démarche était quelque chose de complètement neuf à l'époque. Le groupe de travail qui a élaboré ce Guide était d'ailleurs extrêmement composite, allant de représentants des méthodologies quantitativistes les plus dures, à ceux des méthodologies qualitatives les plus ouvertes.

Françoise Œuvrard : Je voudrais demander à Alain Bourgarel si, d'après lui, ceux qui ont voulu faire reconnaître cette réalité de territoires en situation extrême étaient uniquement des instituteurs, et des instituteurs militants, ou si des chercheurs y ont également participé ? Je me demande en effet si une des caractéristiques de tout ce qui tourne autour des ZEP n'est pas ce flou, ou plutôt cette conjonction et ce brouillage entre les gens de terrain, les militants et les chercheurs.

Alain Bourgarel : Il faudrait déjà déterminer qui est chercheur, au sens propre, et qui ne l'est pas. La demande qui a existé dès l'origine d'associer la recherche à l'idée de ZEP, ce qui n'était pas banal à l'époque, provenait du constat que les enseignants faisaient de leur incapacité à résoudre les problèmes auxquels ils étaient confrontés. C'était le trou noir, l'inconnu. Il fallait donc chercher pourquoi cela ne marchait pas et s'y prendre autrement. C'étaient en effet des militants, des instituteurs militants qui se réunissaient pour en discuter. Il ne s'agissait pas de nous lancer dans des recherches universitaires mais de systématiser, de légitimer une recherche et une réflexion de fait, collectives, qui se faisaient déjà, mais de façon souterraine, presque honteuse. On se sentait des chercheurs au sens courant du terme, on se considérait comme tels.

Jean-Yves Rochex : Mais la recherche demandée était définie comme une recherche pédagogique ?

Alain Bourgarel : Tout à fait.

Martine Kherroubi : Est-ce qu'on ne peut pas faire ici le lien avec ce que disait Jean-Claude Émin sur la confiance accordée au terrain au moment de la mise en place des ZEP ? Peut-être cette orientation a-t-elle été prise en raison d'un paysage français dans lequel, précisément,

les initiatives des praticiens, et surtout celles des instituteurs, étaient très peu sollicitées et reconnues institutionnellement. Les mouvements pédagogiques dénonçaient de plus en plus fortement la position de soumission institutionnelle dans laquelle se trouvaient, selon eux, les praticiens. En 1978, les CEMEA, l'ICEM et le GFEN avaient rédigé une plate-forme commune où ils se présentaient comme moteur potentiel de nouvelles actions et de nouvelles réflexions susceptibles d'engager une réelle transformation du système éducatif si on leur en donnait la possibilité institutionnelle (5). Cette plate-forme incluait l'idée que tout enseignant devait pouvoir devenir le créateur permanent de sa pratique et ne pas seulement être chargé d'appliquer des solutions trouvées par d'autres, même si ceux-ci étaient des chercheurs (6). D'où l'ambivalence des relations et la difficulté du positionnement entre praticiens et chercheurs.

RECHERCHE ET ACTION PUBLIQUE EN ÉDUCATION

Jean-Yves Rochex : Au début, il y a, à ma connaissance, deux équipes qui ont travaillé tout de suite sur les ZEP : le laboratoire de sociologie de Paris V et le CRESAS. Et elles l'ont fait avec des points de vue très différents (7). On a le sentiment, en relisant les choses maintenant, qu'il y avait entre ces deux équipes à la fois une convergence idéologique partagée sur l'idée que la mise en œuvre de la politique ZEP était quelque chose d'intéressant, pouvant aller dans le sens de la démocratisation et de la lutte contre les inégalités sociales d'accès aux savoirs, et des positionnements très différents quant à la question des rapports au terrain, du type de recherche que l'on conduisait, et des risques de brouillage entre chercheurs, militants et professionnels « de terrain » qu'évoquait Françoise tout à l'heure.

Agnès van Zanten : Je dirais que c'était à la fois des postures de recherche différentes (8), et des demandes de terrain différentes, ce qui est assez logique, d'ailleurs, puisque les terrains se sont adressés aux chercheurs aussi en fonction de la façon dont ils les voyaient. Les militants des mouvements pédagogiques ne se sont pas ou peu adressés à l'équipe de Paris V, mais plutôt au CRESAS. Et les chercheurs ne sont pas toujours

allés sur les terrains en étant invités par les praticiens. Quand j'ai étudié une ZEP rurale, la demande venait d'un conseiller d'orientation qui travaillait au Rectorat, et ce n'était pas une demande d'équipe militante. J'en ai fait ma thèse (9), en étudiant également les ZEP de Chenôve et de Longvic, mais là, pour des raisons personnelles. Ce n'était pas du tout une demande de terrain. Les monographies réalisées dans Paris par l'équipe de Paris V ne l'ont pas été non plus à la demande du terrain. Quand Alain Mingat a fait son étude sur une action ZEP en CP (10), c'est parce qu'une inspectrice d'une des circonscriptions de Dijon le lui a demandé, ce qui représente un autre cas de figure, celui où des agents d'encadrement, ou des praticiens militants font plutôt valoir un intérêt d'évaluation. Je dois aussi dire qu'à Paris V, il n'y avait pas une conviction identique de la part des chercheurs. Je dis souvent, et cela m'amuse beaucoup aujourd'hui, que j'étais, à l'époque, la petite allocataire de recherche intégrée au laboratoire, et que tout le monde était très gentil avec moi mais que beaucoup me disaient : « allez dépêche-toi, tu as un sujet de thèse qu'il faut faire très très vite, parce que tu travailles sur un sujet éphémère ». La blague du laboratoire, à l'époque, c'était que je travaillais sur un objet éphémère. Les membres de l'équipe, y compris Alain Léger qui travaillait alors sur la ZEP de Gennevilliers, n'étaient pas convaincus que c'était une politique durable, qui marquait une rupture. Et ils n'étaient pas non plus convaincus, sur le fond, de tous les principes de cette politique. D'ailleurs il n'y a que quelques chercheurs qui se sont impliqués dans le projet alors que toute l'équipe devait travailler sur cette problématique (11).

Jean-Yves Rochex : Mais, inversement, les questions d'échec et d'inégalités scolaires étaient très présentes et très débattues au moins en sociologie de l'éducation dans les années soixante dix. Et le peu d'équipes de recherche qui se mobilisent à l'époque pour étudier une politique qui se donne comme objectif explicite, affiché, de lutter contre les inégalités, alors qu'il y avait de grands débats, de grandes synthèses sur cette question, peut apparaître comme un paradoxe !

Agnès van Zanten : La recherche en sociologie de l'éducation était une recherche beaucoup moins empirique qu'aujourd'hui. Il y avait beaucoup de discours et la tradition philosophique pesait très lourd. Des sociologues pouvaient être préoccupés par ces questions sans faire claire-

ment la distinction entre préoccupation d'ordre politique et d'ordre scientifique. La volonté d'aller faire des recherches empiriques ne concernait qu'un petit nombre de personnes. Et je ne crois pas que les sociologues aient réalisé tout de suite que les ZEP étaient un terrain pertinent, même si on ne partageait pas tous les principes de la politique ZEP, pour étudier les inégalités d'éducation. La préoccupation des inégalités sociales d'échec ou de réussite scolaire était très présente mais pas le projet d'aller faire des recherches empiriques sur cette problématique dans les ZEP. Et puis, on travaillait encore très peu à l'échelle locale, et on était gêné, voire peureux quant à la question de la difficulté de généralisation à partir d'un travail de type monographique. Mais, d'un autre côté, lors du travail que le laboratoire de Paris V a réalisé sur le corpus complet des premiers rapports rédigés en 1983 dans les 350 aires géographiques déclarées ZEP, nous nous interrogeons sur le degré de réalité de propos destinés à des supérieurs hiérarchiques. Bien sûr, l'intérêt d'un tel corpus était de permettre un regard global sur la mise en œuvre de cette politique, mais le risque de généraliser et de conclure trop vite à partir d'éléments somme toute trop lacunaires et trop superficiels a fait que, pour ma part, j'ai assez vite abandonné ce type de travail pour privilégier le travail monographique (12).

Jean-Yves Rochex : À l'époque, des membres de l'équipe ont été sollicités pour participer aux groupes de travail ministériels. Te souviens-tu de débats à cette occasion ?

Agnès van Zanten : Je ne crois pas qu'il y ait eu vraiment des débats. Ce paysage d'ouverture, les opportunités qui étaient offertes aux chercheurs d'être écoutés, de collaborer, alors qu'au-paravant un gouffre existait entre les deux milieux, étaient jugés positifs. Quand la commission Carraz sur la recherche en éducation a été créée, Viviane Isambert-Jamati a accepté d'y participer (13). Gabriel Langouët a fait partie du Groupe de Travail National sur l'Évaluation de la Politique des Zones d'Éducation Prioritaires qui comprenait des représentants des différents échelons administratifs impliqués ainsi que des chercheurs (14). Il y avait plus de proximité, d'une certaine façon, avec les décideurs qu'avec les praticiens. Néanmoins au colloque sur l'échec scolaire qui a eu lieu à Bordeaux, en 1983, où plusieurs membres du groupe de pilotage sont intervenus sur la politique ZEP, nous, qui ne faisons pas partie de ce

groupe de travail national, n'avons pas du tout ressenti qu'il y avait une volonté de collaboration avec les chercheurs.

Françoise Œuvrard : Mais il faut resituer cela dans le contexte de l'époque, qui n'était pas du tout le même que celui d'aujourd'hui où la tentation d'instrumentalisation des chercheurs par les politiques est très forte. Le fait que les politiques n'aient pas du tout eu à l'époque l'idée de se demander ce que pouvaient dire les chercheurs sur telle ou telle question n'est pas spécifique de la mise en œuvre de la politique ZEP. On pourrait dire la même chose sur bien d'autres questions.

Jean-Claude Émin : Je dois dire que, du côté du groupe de pilotage national, nos efforts étaient surtout orientés sur la question du pilotage, sur ce minimum de cohérence de l'action administrative et politique qu'il nous fallait trouver, plutôt que sur les soutiens ou les renforts qu'on aurait pu se procurer à l'extérieur pour piloter cette politique. Mais je crois que tu as raison. Ce n'est pas du tout un hasard si, quand vous me posez la question de la recherche à l'époque, je réponds « évaluation ». Dans l'appel à l'expert ou au chercheur qu'on était alors susceptible de faire, il était beaucoup plus question d'évaluation que d'apport de la recherche sur telle ou telle question. Si sur la question de l'échec scolaire, on pouvait éventuellement faire appel aux chercheurs, ce n'était pas le cas concernant la conduite d'une politique publique. Ce n'était pas un objet qu'on livrait à la recherche.

Agnès van Zanten : Cela tient beaucoup à l'organisation de l'administration centralisée, fermée sur elle-même, mais aussi aux orientations des recherches existantes. Il n'y avait pas de personnes qui soient très visibles dans le monde de la recherche auxquelles vous auriez pu vous adresser, alors que d'autres ministères, peut-être, avaient pris cette habitude en travaillant avec l'équipe de Michel Crozier, par exemple. Encore aujourd'hui, le ministère de l'Éducation nationale n'a pas l'habitude de s'adresser aux chercheurs sur les questions de pilotage. Compte tenu des exigences actuelles liées à la décentralisation, cela se fait au niveau rectoral et au niveau des inspections académiques mais pas au niveau du ministère.

Jean-Claude Émin : Il me semble en effet, en t'écoutant, que des collègues qui appartenaient par exemple à la commission Dubedout (15)

avaient beaucoup plus tendance à se tourner vers les équipes de recherche en termes d'aide au pilotage, problème sur lequel de notre côté, on était quand même à la fois beaucoup moins demandeurs et beaucoup moins informés. Encore aujourd'hui sur des questions telles que l'évaluation d'une politique conduite par le ministère ou par tel échelon administratif, la tendance est plutôt d'avoir d'abord, voire seulement, recours à nos auditeurs ou « chercheurs » internes que sont les inspecteurs généraux ou la DEP devenue DPD.

RECHERCHE ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Dominique Glasman : Mais est-ce qu'on avait identifié, à ce moment-là, des questions qui auraient pu être liées à des problèmes d'apprentissage, à des problèmes dans les classes, et qui auraient suscité un appel à la recherche différent de ce que pouvait apporter par exemple les mouvements pédagogiques ? Car pour que le ministère fasse appel à la recherche, il fallait aussi qu'il ait conscience qu'il y avait des problèmes pour lesquels seuls les chercheurs pouvaient construire et apporter des éléments de réponse. Est-ce qu'on pensait être confrontés à de réels problèmes de rapport au savoir, d'apprentissage, etc. ou simplement à des problèmes de pauvreté et à des problèmes d'organisation, ce qui ne suppose pas le même type d'investigation ?

Jean-Claude Émin : Je ne suis pas sûr en effet qu'à l'époque on avait dans l'idée qu'il y avait des problèmes ou des questions spécifiques aux ZEP. On pensait plutôt qu'il existait une panoplie d'outils pédagogiques dont un certain nombre était ou devait être mobilisé là, comme on en mobilisait d'autres, qui pouvaient être des outils de partenariat.

Jean-Yves Rochex : Cela pose le problème, qui fait débat entre chercheurs, de savoir si, en dehors de l'étude des conditions de mise en œuvre d'une politique publique spécifique, il y a une spécificité des ZEP du point de vue de la construction d'objets de recherche. Pour autant, même sur cette mise en œuvre ou sur certaines de ses composantes telles que, par exemple, la question du partenariat, il n'y a pas eu durant les vingt ans de la politique ZEP d'appel d'offre de recherche émanant du ministère de l'Éducation

nationale ni guère de commandes faites à des équipes. Les quelques appels d'offre qui ont été lancés concernant spécifiquement les ZEP l'ont été par d'autres instances que le ministère (16). Alors que celui-ci a pu être, ces dernières années, demandeur de recherches sur d'autres thématiques comme la violence ou la déscolarisation, sur la politique ZEP tout se passe comme si les évaluations menées par la DPD et les rapports des Inspections générales suffisaient, quitte néanmoins à faire appel aux chercheurs à l'occasion des différentes opérations politiques de « relance » de la politique ZEP, avec les ambiguïtés et les tensions qui ne pouvaient manquer – et n'ont donc pas manqué – de surgir de la confrontation entre ces différents points de vue (17).

Agnès van Zanten : Sans doute parce que la violence et la déscolarisation sont des problèmes sociaux, alors que la politique ZEP est une politique, et que le ministère ne souhaite pas ou n'a pas l'habitude de s'adresser à des chercheurs pour leur demander de travailler sur les politiques.

Sylvain Broccolichi : Il me semble que les appels d'offre de recherche du ministère de l'Éducation nationale portent plutôt sur des phénomènes qui sont perçus comme nouveaux et problématiques et sur lesquels le ministère éprouve la nécessité d'en savoir plus. Comme ce sont des problèmes perçus comme nouveaux, on peut se permettre de les étudier sans que cela mette en jeu la responsabilité du ministère. Cela montre seulement qu'il s'en préoccupe et qu'il va peut-être prendre des mesures, alors qu'il y a beaucoup plus de résistance à ce qu'il y ait un effort de connaissance soutenu lorsqu'il s'agit d'objets anciens du type « échec scolaire », ou de dispositifs politiques institués comme les ZEP, qui existent depuis longtemps et qui relèvent de la responsabilité du ministère.

Jean-Yves Rochex : Dans tous les cas, il me semble que nous, chercheurs, sommes confrontés à deux types de problèmes, qui peuvent apparaître symétriques, et qui, à mon sens, ne sont pas suffisamment objets de travail et de réflexion collective, ni entre chercheurs ni entre ceux-ci et les agents sociaux (décideurs politiques ou administratifs, professionnels, militants) qui sont en charge de l'action au quotidien. Le premier type de problème est que nous travaillons sur des objets qui sont déjà pré-construits par les catégories (par exemple les catégories et indicateurs

statistiques, mais pas seulement) et les logiques de cette action, lesquelles ont d'ailleurs pour une part intégré certains acquis ou une certaine vulgate des travaux de sciences sociales. D'où la nécessité, mais aussi la difficulté de déconstruire ces objets pré-construits, tels que violence et incivilités ou encore élèves en difficulté, tout en intégrant dans nos analyses et notre façon de faire de la recherche le fait qu'ils sont des instruments d'action pour les différents agents sociaux. Le second tiendrait à la tension entre le travail de recherche et ses règles et exigences propres, d'une part, et, d'autre part, les mobiles, voire les engagements, qui ne sont évidemment pas tous d'ordre scientifique, qui nous conduisent à travailler sur des objets porteurs d'enjeux sociaux et politiques. Dans un travail de synthèse des connaissances sur l'immigration, François Dubet faisait remarquer que, sur une telle thématique politiquement « sensible », les chercheurs, pétris d'antiracisme, sont, de ce fait, à la fois exposés à des risques ou des effets de méconnaissance et pris dans des débats silencieux entre la nécessité de savoir et de dire ce qui est « vrai » scientifiquement, et l'interrogation sur les possibles effets en retour de leurs conclusions et analyses sur les objets et les processus sociaux qu'ils étudient (18). S'il est clair que notre travail de recherche est de viser à savoir ce qui est « vrai » ou « faux », pertinent ou non, et non ce qui est socialement ou politiquement juste, correct ou incorrect, il n'en reste pas moins que nous ne pouvons à mon sens demeurer insensibles ou irresponsables quant aux effets en retour de notre travail sur les processus sociaux que nous étudions et sur leurs agents. La question vaut d'ailleurs pour le travail d'évaluation comme pour le travail de recherche. Qui, parmi nous, ne s'est pas vu interrogé sur la légitimité de ses analyses, qui montrent souvent le caractère décevant, voire contre-productif, du point de vue des inégalités sociales de réussite ou d'échec scolaire, de telle action, tel dispositif ou telle politique, par un acteur faisant valoir que les réalités apparaissent différentes lorsqu'on les saisit du point de vue de l'action. Il ne s'agit évidemment pas d'abdiquer notre travail de chercheur pour coller aux discours et aux points de vue des acteurs, mais de travailler à se saisir, individuellement et collectivement, de cette tension pour contribuer à ce que logiques de recherche et logiques d'action puissent mieux se rencontrer, au bénéfice non seulement des secondes mais aussi des premières.

RECHERCHE, ÉVALUATION : DES OUTILS POUR L'ACTION ?

Françoise Œuvrard : Je me souviens par exemple d'un commentaire joint à la réponse à un questionnaire adressé par la DEP (19) en 1990 à tous les principaux de collèges de ZEP : on leur demandait de remplir une grille préétablie inventariant les actions menées et d'estimer les effets de ces actions, sur les apprentissages, sur les comportements des élèves ou en termes d'orientation. Et le principal d'un collège de la banlieue lyonnaise avait envoyé trois pages qui disaient à peu près ceci : « mais comment voulez-vous que je vous dise que ça n'a rien produit étant donné tout ce qu'on a fait, toute l'implication de l'équipe depuis des années », et il développait tout ce qu'ils avaient mis en place, tout en disant « je suis incapable actuellement de dire quels effets ça a produit et j'ai même peur de dire que ça n'a eu aucun effet dans les domaines évoqués par le questionnaire, mais je ne veux absolument pas l'écrire... et laissez-moi l'illusion que ça a eu un effet ». Il y avait trop de distance entre la méthodologie très réductrice du questionnaire et la réalité de leur travail quotidien. Il ne refusait pas de répondre à la question parce que ça venait du ministère, mais il voulait nous montrer que ce n'était peut-être pas comme ça qu'il fallait évaluer leur action et sa pertinence.

Jean-Claude Émin : Je crois que cette difficulté est fortement ressentie par le politique, ce qui explique en partie la très grande prudence du ministère dans ce domaine.

Sylvain Broccolichi : Cette réaction pose la question de la capacité des acteurs à évaluer leur action. Ce principal avait l'honnêteté de reconnaître qu'il n'était pas du tout sûr de pouvoir opérer une telle évaluation et que cette incertitude s'accompagnait de la crainte que les évaluations puissent plutôt avoir un effet désespérant. Se pose alors la double question : qui est à même, et comment, de construire des instruments d'évaluation qui aient, dans un deuxième temps, des chances d'aider à la construction d'un projet, au réajustement des formes et des modalités d'action ? Ces questions soulèvent de multiples problèmes tant sur le plan technique (construction et utilisation d'outils d'évaluation ajustés à différentes modalités d'action) que sur le plan organisationnel et social (accord sur ce qu'il importe d'évaluer et sur la validité ou la pertinence des

instruments d'évaluation), problèmes qui sont loin d'être résolus, et que l'on a tendance à vouloir esquiver : de peur de déboucher sur des résultats qui désespèrent, on s'abstient de travailler cette question et, de ce fait, on adopte une politique qui me semble démagogique, qui laisse croire que les acteurs locaux ont les moyens d'évaluer les effets de leurs actions. Je pense qu'en réalité cette articulation entre évaluation et réajustement d'actions nécessite un travail qui reste à faire, et qui suppose la coopération entre des chercheurs de compétences différentes et le terrain dans ses différentes composantes (pédagogique, formes d'organisation, de pilotage ou de politique). On est encore très loin de cela et on reste le plus souvent dans une sorte de déni de ce problème au lieu d'essayer de le traiter ; il y a un tel fossé que finalement on est un peu pris dans cette impasse...

Dominique Glasman : Ce problème déborde les enquêtes et les évaluations faites par la DEP. La recherche est également concernée et tous, ici, nous avons passé des heures ou des journées dans des zones d'éducation prioritaires à faire état de résultats de la recherche et à nous trouver devant le même type de réaction, souvent plus ambivalentes : à la fois, « aidez-nous à prendre du recul, aidez-nous à y voir un peu plus clair parce qu'on est la tête dans le guidon jour après jour », et, en même temps, « attention à ce que vous allez dire, parce que vous ne voyez pas les conditions dans lesquelles on travaille tous les jours, on est le dos au mur, etc. ». Et je trouve que c'est une vraie difficulté de relation de la recherche avec le terrain...

Agnès van Zanten : Mais je crois que, même si les réactions s'expriment de la même façon, il faut distinguer différents types de problèmes : l'exemple cité à propos des études de la DEP (ou de la DPD) pose le problème des enquêtes statistiques nationales qui conduisent à agréger des choses qui ne peuvent pas être additionnées ensemble. Ainsi peut-on difficilement dégager un effet ZEP ou comparer les situations en ZEP et hors ZEP, compte tenu de ce qu'on sait de la diversité des ZEP et de leur fonctionnement. C'est un problème propre aux études nationales, qu'elles se présentent comme des recherches ou comme des évaluations. Et il y a par ailleurs la question de la difficulté de la restitution des résultats de la recherche auquel nous n'échap-

pons pas, difficulté d'autant plus grande qu'on se situe dans un travail très proche du terrain.

Dominique Glasman : En effet, quand on va présenter les résultats d'une recherche qui a porté sur une ou deux ZEP, on se trouve un peu devant le problème symétrique à celui évoqué auparavant : on reproche à la DEP d'agréger des choses qui ne le sont pas et quand un chercheur va dans une zone d'éducation prioritaire qui n'est pas celle qu'il a étudiée, on peut toujours lui répliquer, avec raison : « mais chez nous les conditions sont différentes ».

Agnès van Zanten : Pour moi ce n'est pas une objection, puisqu'en étudiant la ZEP de Chenôve par exemple (20), je cherchais à dégager des processus généralisables, et cela m'intéresse de me confronter à l'expérience de gens qui me disent que ce que je crois généralisable, de leur point de vue, ne l'est pas. C'est passionnant pour un chercheur de débattre sur ce point, c'est ce qui permet d'infléchir les analyses.

Jean-Claude Émin : On a également d'importants problèmes de définition de l'objet parce que dans nombre d'endroits, les gens faisaient de la ZEP comme Monsieur Jourdain faisait de la prose bien avant que leur école ou établissement fasse l'objet d'un classement en ZEP. Cette question des rapports entre classement administratif et processus réels est éminemment problématique. Elle a sans arrêt été débattue dans tous les travaux de la DEP ou de la DPD, et elle traverse également le rapport Moisan-Simon (21).

Françoise Œuvrard : Dans les études de la DEP, la comparaison entre ZEP et non ZEP, concernant un certain nombre d'indicateurs frustes notamment en matière d'orientation, peut être interprétée dans la logique d'une politique qui attribue aux ZEP les mêmes objectifs qu'ailleurs, et qui suppose donc qu'on utilise les mêmes indicateurs pour apprécier leurs résultats.

Agnès van Zanten : On peut voir ça comme quelque chose de positif, mais on peut aussi l'interpréter de façon négative, c'est-à-dire comme si l'évaluation servait à entretenir la fiction d'un système unique...

Jean-Yves Rochex : On pourrait revenir sur cette question des indicateurs pour l'évaluation, à propos de la mise en place des indicateurs ICO-TEP (22) : y a-t-il eu des débats pendant la phase d'expérimentation précédant la mise en place ?

Avez-vous essayé de travailler cette question de l'évaluation régulatrice ?

Jean-Claude Émin : Par rapport à des dispositifs précédents d'indicateurs, ICOTEP n'a pas été conçu à partir d'un modèle de fonctionnement de ce que serait une zone, du type « j'ai une population d'accueil, j'ai des moyens, je mélange et ça produit des résultats », on est maintenant beaucoup moins modélisant. Par ailleurs, l'objectif est plus modeste, il ne s'agit pas de donner des indicateurs qui constitueraient le tableau de bord exhaustif de la ZEP mais uniquement une base commune destinée à s'intégrer dans un tableau de bord à construire localement. Il faut dire toutefois que, dans ce genre d'exercice, la construction de l'outil, les problèmes techniques, la fiabilité des données, pèsent beaucoup plus fortement dans les débats que les questions de pertinence des indicateurs...

Françoise Œuvrard : Mais les problèmes techniques ont aussi suscité des débats de fond, surtout quant à la pertinence de tel ou tel indicateur. S'est constamment posé le problème de la production d'un outil omnibus qu'on pourrait résumer ainsi : si on veut que cet outil soit utilisable par tous les acteurs des ZEP, coordonnateurs, IEN, responsables départementaux, académiques, ne risque-t-il pas de n'être pertinent pour aucun ? Il y a eu également des discussions sur les indicateurs eux-mêmes, par exemple sur ceux qualifiant l'environnement social : quel est l'indicateur pertinent ? faut-il un indicateur sur la population étrangère dans la ZEP ? La discussion pouvait prendre la forme classique de : « qu'est-ce qu'on va faire de ça ? à quoi ça nous sert ? On sait très bien quel type d'élèves on a devant nous », mais il semblerait qu'on dépasse l'objection qui revenait systématiquement : « ça on le sait, ça ne nous apporte rien », pour aller vers des demandes du type « nous ce que l'on veut savoir, ce n'est pas le pourcentage d'ouvriers, mais la proportion de chômeurs », ou encore « combien il y a d'enfants de petits cadres ou d'employés, ce qui nous permettra de nous situer, parce que c'est là où on verra, en évolution, comment évaluer l'attraction ou le rejet de la ZEP ».

Jean-Claude Émin : Oui, parce qu'un indicateur d'environnement social, c'est une donnée, mais c'est aussi un indicateur qu'on peut suivre presque en termes de résultats, si on se donne comme objectif de faire évoluer la zone vers un peu plus de mixité sociale.

Agnès van Zanten : Cette évolution des attitudes est intéressante parce que ce qui m'a souvent frappée, c'est la façon dont on a construit, y compris chez les chercheurs, l'environnement social comme une donnée, comme quelque chose de figé et de déjà là, et non comme quelque chose de dynamique qui n'est pas seulement le contexte, mais aussi, pour une part, l'effet de la politique et des actions que l'on a conduites.

VERS UN RAPPROCHEMENT DES LOGIQUES ?

Sylvain Broccolichi : Il me semble qu'on sous-estime les difficultés qu'éprouvent les acteurs locaux des ZEP (entre autres) devant l'ensemble des problèmes que soulève la construction de tableaux de bord ou d'instruments d'évaluation dont ils puissent tirer des leçons utiles pour l'action. On retrouve ces difficultés à tous les échelons du système éducatif mais plus encore au niveau des acteurs de terrain du fait des limites de leurs compétences techniques, de leur pouvoir institutionnel en matière d'évaluation et du temps qu'ils peuvent consacrer à ces questions. Pour toutes ces raisons, ils ne sont qu'exceptionnellement en mesure de construire des dispositifs d'évaluation qui les éclairent sur les effets de leurs actions et qui les aident à discerner quelles actions mériteraient d'être développées ou réajustées. Et d'autre part, les instruments et les éléments d'évaluation qui leurs sont fournis ne les aident guère à agir. Ainsi le fait de savoir que leur ZEP est de plus en plus fuie par les familles d'élèves les mieux dotées socialement et scolairement n'aide pas les acteurs des ZEP à trouver les moyens d'enrayer ce processus cumulatif d'évitement et de concentration croissante des difficultés, et risque plutôt de les inciter à fuir à leur tour, comme on peut l'observer dans les ZEP confrontées aux pires difficultés. Les possibilités d'enrayer les processus qui aggravent les inégalités de recrutement entre établissements (et l'instabilité des enseignants) se situent moins au niveau des professionnels qui y sont confrontés qu'au niveau des échelons institutionnels qui disposent de pouvoirs en matière de rééquilibrage des publics d'élèves (par le biais de la carte des formations notamment) ou de soutien aux équipes confrontées aux situations les plus difficiles. Encore faudrait-il se donner les moyens d'identifier les modalités de rééquilibrage et les formes

de soutien les plus pertinentes ou les mieux ajustées à différents contextes, à partir de recherches et d'évaluations portant sur des expériences en la matière, dans différentes académies.

Dominique Glasman : Autre problème, les travaux de recherches sont parfois utilisés par les corps d'encadrement pour en tirer des injonctions adressées aux gens de terrain. En effet, les corps d'encadrement, de par leur structure de sociabilité, leurs outils professionnels, leurs revues etc., ont beaucoup plus accès aux résultats de la recherche que les acteurs des ZEP, me semble-t-il, et ils s'y réfèrent pour accréditer leurs injonctions : « Agnès Van Zanten, ou les gens d'ESCOL ont bien montré que... ». Les acteurs de terrain ont parfois l'impression d'une collusion entre les chercheurs et l'inspection dans une mise en question de leurs pratiques par des gens qui ne partagent pas leurs difficultés quotidiennes. Et ça produit des effets de rejet vis-à-vis des résultats de recherches ou des questionnements qu'on essaie de formuler en tant que chercheur.

Sylvain Broccolichi : Si les mises en relations entre recherches et actions se réduisent encore trop souvent à la production d'injonctions, c'est bien qu'il n'y a pas suffisamment de groupes de travail et d'instances de coordination qui s'efforcent de construire l'articulation des activités de recherche et des actions menées à différents échelons du système éducatif, à partir d'une prise en compte adéquate de leurs logiques et de leurs contraintes spécifiques. La question des cadres de travail est donc ici centrale si l'on veut se donner les moyens d'intégrer les visions et préoccupations des différentes catégories de professionnels concernés, que ce soit en termes d'espaces d'échanges ou de temporalité. Car une des principales difficultés vient précisément de ce que ce type de co-construction nécessite des temps d'échanges, de négociations et d'expérimentations en décalage avec les temporalités courtes auxquelles sont le plus souvent assujetties les prises de décisions politiques et l'action sur le terrain. On est un peu devant cette alternative : soit rester prisonnier d'une logique du court terme, dans de brèves rencontres ou des opérations de collaboration à faible portée entre des chercheurs et telle ou telle catégories de profes-

sionnels, soit instituer des cadres de travail, de négociations et de coopérations qui permettent de construire des articulations plus fécondes entre des démarches de connaissance et des efforts d'optimisation, en tenant compte d'un plus large ensemble de paramètres et d'acteurs.

Martine Kherroubi : Je suis tout à fait d'accord, mais il me semble qu'il y a déjà quelques expériences de rapprochement allant dans ce sens, qu'il serait nécessaire de stabiliser et d'approfondir. Par exemple, l'appel d'offre lancé en 1994 par la DEP et l'IHESI (Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure) sur les violences à l'école et coordonné par Jean-Claude Émin et Bernard Charlot, s'est donné un mode d'organisation qui répond à ce souci de faire le lien entre résultats de recherche et décisions d'action (23). Cet appel d'offre a permis que se constitue et que se réunisse pendant trois ans un groupe de travail comprenant des représentants des différentes administrations intéressées et toutes les équipes financées ou associées. Ce groupe a fourni collectivement aux responsables politiques certaines propositions d'action visant la diffusion des résultats en direction des acteurs de terrain. Ceci peut nous faire encore plus regretter que de tels appels d'offre, portés par des acteurs très impliqués dans la politique ZEP, n'aient pris pour thème que les violences à l'école ou, plus récemment, la déscolarisation. L'expérience régionale de Lille donne aussi des exemples de dispositifs où administration, responsables et coordonnateurs de ZEP-REP, enseignants et chercheurs négocient et ajustent des outils d'évaluation. L'analyse du fonctionnement des REP de l'académie et de l'efficacité des différents niveaux de régulation et de pilotage de la politique académique a donné lieu à des relations régulières entre l'équipe de recherche et les différents acteurs de l'académie, si bien que l'étude a fonctionné en partie comme une étude d'accompagnement (24). La création du centre Alain Savary, puis des Centres académiques de ressources pour l'éducation prioritaire (CAREP) (25) a également ouvert la possibilité de liens institutionnels entre l'univers de la recherche et celui de la décision, comme cela existe dans d'autres pays.

NOTES

- (1) Le décryptage de la table ronde a été assuré par Nadège de Oliveira, et sa mise en forme pour publication par Sylvain Broccolichi, Martine Kherroubi, Françoise Cœuvrad, Jean-Yves Rochex. Les notes ont été rédigées par Martine Kherroubi et Jean-Yves Rochex.
- (2) La revendication de création des ZEP, présente dans un document issu d'une des commissions du congrès tenu par la CFDT à Tours en 1970, a ensuite fait l'objet d'une motion adoptée par le Conseil national du SGEN en octobre 1972, puis d'une motion adoptée par son congrès de Clermont-Ferrand en 1974. Sur ces éléments historiques, cf. Bruno Cogez, *Les Zones d'Éducation prioritaires. Origines, projets, mise en place 1966-1985*, mémoire de maîtrise d'Histoire, sld d'A. Prost, Université Paris I, 1996.
- (3) Educational Priority Areas
- (4) Pour assurer le suivi et l'évaluation de la politique des zones prioritaires, le ministère de l'Éducation nationale a d'abord mis en place, en 1982, un « Groupe de pilotage ministériel de la politique des zones d'éducation prioritaires », puis, en 1984, un « Groupe de travail national d'aide à la mise en place d'un dispositif d'évaluation régulatrice de la politique des zones d'éducation prioritaires ». Ce second groupe, placé sous la présidence de l'Inspecteur général Toussaint, comprenait deux représentants du Groupe de pilotage ministériel, cinq correspondants académiques ZEP, six représentants d'équipes de zones et quatre universitaires-chercheurs. C'est lui qui a produit, en décembre 1984, le *Guide des équipes de zones prioritaires pour l'évaluation régulatrice de leur action*.
- (5) CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active), GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), et ICEM-Pédagogie Freinet (Institut Coopératif de l'École Moderne), *Pour un changement politique qui ouvre sur la transformation profonde de l'éducation et du système scolaire. Les mouvements pédagogiques définissent les exigences du changement*, Février 1978.
- (6) Cette position a été particulièrement affirmée par le GFEN. Cf. le numéro 48 (1984) de sa revue *Dialogue*, intitulé significativement *Tous chercheurs*.
- (7) Cf. sur les travaux de chacune de ces deux équipes : Appay Béatrice, Giraudeau Nicole, Henriot-van Zanten Agnès, Isambert-Jamati Viviane, Plaisance Éric (dir.) *La politique des ZEP et sa réalisation*, CNRS-Paris V, mult. 1988 ; *Écoles en transformation : zones prioritaires et autres quartiers*, collection CRESAS n° 1, L'Harmattan-INRP, 1983 ; *Depuis 1981, l'école pour tous ? Zones d'éducation prioritaires*, collection CRESAS n° 4, L'Harmattan-INRP, 1985 ; Chauveau Gérard et Duro-Courdresses Lucile (dir.), *Écoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*, collection CRESAS n° 8, 1989.
- (8) Éric Plaisance, responsable de l'équipe de recherche de sociologie de l'éducation CNRS - Université Paris V, revient sur cette différence d'orientations de recherche dans un entretien accordé au *Bulletin* n° 6 (novembre 1994) de l'Observatoire des zones prioritaires (OZP), repris dans *Mémoires de ZEP pour l'avenir*, sélection d'articles des bulletins de l'association, OZP, avril 1998.
- (9) Henriot-van Zanten Agnès, *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- (10) Mingat Alain « Évaluation analytique d'une action Zone d'éducation prioritaire au cours préparatoire », *Cahiers de l'IREDU*, 37, 1983.
- (11) D'où un écart très nettement perceptible entre le projet de départ tel qu'il est présenté dans Éric Plaisance (coord.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, CNRS, 1985 (« Recherches engagées et projets de recherche », p. 25-28) et le contenu du rapport de recherche Plaisance et al., *La politique des ZEP et sa réalisation, op. cit.*, 1988.
- (12) Le Groupe de pilotage ministériel évoqué ci-dessus a communiqué à l'équipe de Paris V le dossier complet des brefs rapports que les rectorats ont demandé à chaque coordonnateur de ZEP de produire dès le début de 1983. Le Groupe de pilotage a diffusé en juin 1983 un rapport extrait de ce dossier intitulé : *La politique des zones prioritaires deux ans après*. Du côté de Paris V, le premier travail réalisé par Agnès Henriot-van Zanten et Marie-France Grospron a été repris et approfondi par Viviane Isambert-Jamati qui en a fait un article : « Les choix éducatifs dans les zones d'éducation prioritaires », *Revue Française de Sociologie*, n° XXI, 1, 1990, 75-100, repris in *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions universitaires, 1990.
- (13) Viviane Isambert-Jamati a rédigé la synthèse des recherches achevées ou en cours sur le fonctionnement du système éducatif (cf. Carraz Roland, *Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant*, Rapport de mission au ministre de l'industrie et de la recherche, La Documentation française, 1983, 230-248).
- (14) Cf. note 4 supra.
- (15) La politique de « Développement social des quartiers » (DSQ) a été placée par le Premier ministre Pierre Mauroy, en 1982, sous la responsabilité d'une Commission nationale pour le développement social des quartiers, dont il proposa la présidence à Hubert Dubedout.
- (16) De fait, seul l'appel d'offre ayant pour thème « Le partenariat au sein des ZEP », lancé conjointement en 1990 par le Fonds d'Action sociale pour les Travailleurs immigrés et leurs familles (FAS) et la Direction des Populations et des Migrations (DPM) du ministère des Affaires sociales, a concerné spécifiquement les ZEP. Au-delà de cet appel d'offre, des enquêtes ou études ont été demandées par des municipalités ou des collectivités territoriales à des chercheurs. C'est ainsi qu'une enquête sur la zone prioritaire des Grésillons a été réalisée de novembre 1982 à juin 1983 par Alain Léger et Maryse Tripiér (équipe de Paris V) à la demande de la municipalité de Gennevilliers (Hauts de Seine), enquête qui a donné lieu à la publication de l'ouvrage *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986. Par ailleurs, la Caisse des Dépôts et Consignations a demandé à l'équipe ESCOL (Université Paris VIII) de mener une évaluation des actions qu'elle finançait dans le cadre d'une convention tripartite avec le ministère de l'Éducation nationale et la Délégation Interministérielle à la Ville (DIV) lors de la première « relance » des ZEP (1989-1990). La DIV a, pour sa part, commandé des études en 1993 sur le thème « École et politique de la Ville ». Des institutions autres que le ministère de l'Éducation nationale ont financé différentes études réalisées par des chercheurs sur l'accompagnement scolaire dans des quartiers concernés par la politique de la Ville : la DIV, le FAS, la DPM, mais aussi la Préfecture du Rhône et les villes de Grenoble ou de Montreuil-sous-Bois... (Cf. pour une synthèse de ces travaux Dominique Glasman, *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001). Plus récemment, le Conseil Économique et Social de la région Nord - Pas de Calais et le Rectorat de l'académie de Lille ont commandé des études sur la politique académique de l'Éducation prioritaire aux chercheurs de l'IFRESI (Institut Fédératif de Recherches sur les Économies et les Sociétés industrielles) : cf. Lise Demailly et Michel Tondellier (avec l'aide de Guillaume Leroy), *Le projet académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique dans les REP*, étude réalisée pour le Rectorat de l'académie de Lille, novembre 2001.

- (17) Sur ces tensions et ambiguïtés concernant la seconde « relance » des ZEP, on lira avec profit Bongrand Philippe, *La réflexivité de l'action publique. Savoirs et producteurs de savoirs dans la relance des zones d'éducation prioritaires (1997-1998)*, Mémoire pour le DEA de Sciences politiques, Université Paris I, 2001.
- (18) François Dubet, *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*, Paris, La Documentation française, 1989.
- (19) Direction de l'évaluation et de la prospective devenue Direction de la programmation et du développement – DPD – en 1997.
- (20) *L'école et l'espace local*, *op. cit.*
- (21) Catherine Moisan et Jacky Simon, *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, IGEN – IGAEN, septembre 1997, rapport édité par le Centre Alain Savary, INRP, 1997.
- (22) ICOTEP : Indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire, élaborés par un groupe de travail piloté par la DESCO et la DPD, ces indicateurs sont accessibles pour chaque ZEP et REP via Internet depuis mars 2002. Cf. Jean-Claude Émin, Françoise Œuvrard, Jean-Luc Cousquer et Jean-François Schmitt, « Le pilotage de l'éducation prioritaire », *Éducation et Formations*, n° 61, mars 2002.
- (23) Cf. Bernard Charlot et Jean-Claude Émin (coord.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.
- (24) Cf. Lise Demailly et Michel Tondellier, *op. cit.*
- (25) Le Centre de ressources sur les pratiques éducatives et sociales en milieux difficiles dit Centre Alain Savary a été créé par la note du 19 mars 1993 (Bulletin officiel n° 12 du 25 mars 1993) et les centres de ressources académiques par la circulaire n° 99 007 du 20.01.99 (Bulletin officiel n° 4 du 28 janvier 1999).