



**HAL**  
open science

## Les ZEP 1990-1993 pour mémoire

Françoise Lorcerie

► **To cite this version:**

Françoise Lorcerie. Les ZEP 1990-1993 pour mémoire. Migrations-Formation, 1994, 97, pp.30-48.  
hal-00819450

**HAL Id: hal-00819450**

**<https://hal.science/hal-00819450>**

Submitted on 7 May 2013

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

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

## LES ZEP 1990-1993 POUR MEMOIRE<sup>1</sup>

Françoise Lorcerie, IREMAM-CNRS

La campagne triennale de "relance" des ZEP en 1990 n'a pas été évaluée en 1993-1994 avec l'ampleur et la précision qui avaient été annoncées initialement, dans la ligne de la "modernisation de l'Etat" définie par le gouvernement Rocard. Plusieurs documents de synthèse commandés à des experts ou produits par des instances compétentes de l'administration ont reçu une diffusion publique. Mais le sentiment prévaut qu'on ne dispose pas d'un rapport qui ferait le tour du problème, et permettrait d'anticiper la suite. De son côté, le nouveau ministre de l'Education nationale n'a pas fait connaître officiellement son point de vue, et le bilan qu'il tire de la politique de ses prédécesseurs en la matière reste incertain. La circulaire du 7 décembre 1992, legs de la législature finissante à la politique des ZEP, n'a pas été appliquée. Quant à la nouvelle circulaire du 26 janvier 1994 sur l'"aménagement du réseau prioritaire", elle est des plus elliptiques sur l'avenir.

Manifestement, tout n'est pas dit dans la phase actuelle de réorientation. Partant de cette idée, on tentera ici d'établir le constat, puis de l'expliquer en le mettant en relation avec divers traits du projet politico-administratif en matière de lutte contre l'échec scolaire en milieu populaire. A l'analyse, l'espace des choix apparaîtra structuré implicitement sur une double opposition : une opposition dans l'ordre du pouvoir, entre le "haut" et le "bas" de l'administration scolaire (entre le niveau de la décision générale et les niveaux de la mise en oeuvre 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. Cette double opposition permet de situer les unes par rapport aux autres les dispositions d'aujourd'hui et celles qui marquèrent la "relance" des ZEP en 1990, en faisant apparaître à la fois une continuité relative dans la préoccupation centrale, des points d'opposition dans les choix stratégiques, mais aussi au total un certain renforcement sur le moyen terme de la politique qui vise à adapter le système scolaire national aux changements sociaux.

---

<sup>1</sup> *Migrants-Formation* (97), juin 1994, p. 30-48.

## L'EVALUATION SUSPENDUE

La suspension de l'évaluation de la politique des ZEP fait sens, assurément ; mais de plusieurs façons à la fois. Si les séquences Projet-mise en oeuvre-évaluation-ajustement, introduites aux différents niveaux de l'action scolaire (comme ailleurs dans l'action publique) dans les années 1989-90, ont été interrompues en 1993-94, cette interruption ne peut recevoir d'interprétation simple. Pourquoi, par exemple, les avenants aux Projets de zone prioritaire n'ont-ils plus été demandés en 1993 comme ils l'avaient été les deux années précédentes ? Est-ce parce que l'outil est discrédité et que par conséquent, pour le nouveau cabinet, il faut réviser les modes de pilotage de l'action éducative locale ? ou parce qu'il ne croit pas au principe même de la territorialisation de l'action éducative, comme mode de rénovation scolaire ? ou encore parce qu'il récuse le principe général d'une évaluation institutionnalisée, dont le précédent gouvernement faisait un levier de la modernisation administrative ?

On peut argumenter toutes ces lignes d'explication à la fois. Sur le premier point, par exemple, l'Inspection générale a souligné à plusieurs reprises l'insuffisance persistante d'une "culture de l'évaluation" sur le terrain comme aux différents échelons de l'administration scolaire, et les documents dénommés "Projets de zone" tendaient effectivement à être une sorte de faire-valoir administratif de l'action, ne permettant guère ni une régulation rapprochée par les inspections académiques, ni une remontée d'information vers les échelons supérieurs ou une communication en direction des partenaires. Le changement politique pouvait trouver là à s'exprimer sans qu'il soit besoin de discours.

Quant à la territorialisation de l'action éducative, elle a été la forme scolaire de la "modernisation par le bas", tentée par le gouvernement Rocard, une ligne politique qui reposait sur l'idée que "la réforme de l'Etat et de son administration pourrait procéder d'une refonte de leurs rapports avec leur environnement pertinent" (Duran-Monnier, 244). Or cette ligne ne s'est jamais vraiment implantée au Ministère de l'Education nationale. On verra plus loin que la réglementation des ZEP en 1990 en constituait déjà une mise en oeuvre restrictive. Et elle n'a plus actuellement les faveurs du gouvernement.

Enfin, sur le chapitre de l'évaluation comme composante de l'action stratégique, on peut souscrire à sa nécessité sans sacrifier à son institutionnalisation. *"L'évaluation d'une politique publique a pour objet de rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en oeuvre permettent de produire les effets attendus et d'atteindre les objectifs*

*assignés*", pose le décret du 22 janvier 1990, relatif à l'évaluation des politiques publiques. Exigée en saine logique administrative, cette recherche n'est pas forcément opportune politiquement et socialement. N'est-ce pas ce qui se passe aujourd'hui ? L'idéal démocratique voudrait sans doute que l'évaluation d'une politique publique reçoive une publicité; davantage même : que les publics concernés aient leur mot à dire, concurremment avec les décideurs et les opérateurs. C'était le sens du rapport Viveret. Mais pour le ministère, ce serait prendre le risque d'un débat légué par son prédécesseur, dont il ne contrôlerait ni les tenants ni les aboutissants, et dont les résultats éventuels lui lieraient les mains. Ce qui n'est sûrement pas une éventualité désirable, en matière scolaire moins encore qu'ailleurs. Pensons à l'actualité.

C'est donc pour une série de raisons d'ordres différents, mais qui peuvent fort bien se composer, que l'évaluation de la campagne 1990-1993 des ZEP a pu être suspendue. Les documents d'évaluation disponibles fournissent nombre d'informations, mais ils constituent un corpus disparate et lacunaire plutôt qu'un ensemble articulé. Ils ont été d'autant plus facilement exploités dans le débat public et par le ministère comme source d'images simples et consensuelles.

## **IMAGES**

Les documents d'évaluation rendus publics sur la mise en oeuvre des ZEP 1990-1993 se distribuent en deux grandes catégories. Selon qu'ils ont été produits par les services de l'Éducation nationale ou par des experts extérieurs commandités par des organismes liés à la politique de la ville, le point de vue change, et le découpage de la matière également (voir bibliographie).

Les deux rapports internes relèvent chacun à leur façon d'une perspective gestionnaire. Ils ont encore en commun d'avoir été établis précocement : sur des données de 1991 pour le rapport de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), du printemps 1992 pour le rapport de l'Inspection générale. Le rapport de la DEP décrit les caractéristiques socio-scolaires des populations d'élèves et des établissements en ZEP, au plan national. Les évolutions sociales sont dégagées sur la période 1982-1989, et les évolutions en termes d'acquis des élèves sur une comparaison des résultats en ZEP et hors ZEP aux évaluations CE2-6° de 1989 et 1991 (donc sur deux ans seulement, dont une seule exposée au nouveau dispositif ZEP). Parmi les conclusions de ce qui se veut avant tout une "photographie" de départ, destinée à préparer d'éventuels ajustements, plusieurs vont faire carrière.

Ainsi l'affirmation que les résultats "bruts" des élèves en ZEP sont nettement moins élevés que hors ZEP, mais que "l'écart se réduit, voire disparaît lorsqu'on raisonne à caractéristiques équivalentes" (ce qui signifie que ce sont les variables sociales qui sont responsables des écarts observés, et non qu'on observe une évolution tendancielle); également, la disparité globale entre ZEP rurales et ZEP urbaines; enfin, l'identification, parmi les établissements urbains en ZEP, d'une catégorie cumulant les difficultés socio-scolaires et baptisée "établissements sensibles", dont on observe que tous ne sont pas en ZEP, cependant que les ZEP ne sont composées qu'à moins de 50 % en moyenne de tels établissements.

Le rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale est une sorte d'audit interne réalisé à partir de l'étude de douze zones, dans la deuxième année de la "relance". Comme elle en a pris l'habitude dans ses rapports annuels, l'Inspection se place en position de contrôle de gestion. Les recommandations qui concluent chaque chapitre ou paragraphe s'adressent à l'administration centrale. Elles concernent successivement "l'environnement des ZEP" (y inclus les familles), le partenariat, et le "fonctionnement pédagogique" des ZEP. Une ZEP est pensée comme un double réseau : *"Chaque ZEP constitue en elle-même un réseau d'écoles et d'établissements, un réseau de partenaires locaux"* (IGEN 1993, 19). Dans l'optimum, le réseau scolaire fonctionne d'une façon scolairement exemplaire, non spécifique; et le réseau extrascolaire crée l'environnement de soutien. La citation suivante fait comprendre le schème sous-jacent à l'observation (nous y reviendrons) : *"S'il est nécessaire de pratiquer dans les ZEP une pédagogie différenciée, fondée sur le soutien, l'adaptation continue, la concertation et la coordination, il est tout aussi indispensable de renforcer cette action pédagogique dans l'Ecole par des innovations éducatives, culturelles et sociales hors de l'Ecole. C'est sur ce plan que le partenariat dans les ZEP prend tout son sens et peut contribuer à un climat de confiance et de convivialité autour de l'Ecole, qui se répercutera dans l'Ecole"* (*ibidem*, 26).

Le rapport dirigé par Michel Wieviorka pour le Ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville, relève d'une perspective théorique fort différente : la sociologie de l'action; et d'un point de vue opposé : extérieur à l'administration scolaire. Partant de l'idée que les ZEP de 1990-93 sont un dispositif d'allocation de ressources pour une action éducative pensée au niveau du quartier, il procède à une enquête approfondie sur quatre sites, et cherche à caractériser le système d'action formalisé mais fluide qui s'y est mis en place localement autour de l'école ou avec l'école, dans le cadre de la politique de la ville. C'est une perspective semblable qui oriente la collecte et la lecture des données relatives à la mise en oeuvre des Réseaux solidarité-école (pour l'aide aux devoirs des collégiens) et des opérations

Ecole-ouverte, dans les rapports qui leur sont consacrés. Ces rapports repèrent les acteurs impliqués (associatifs, municipaux, scolaires : les jeunes et les parents sont peu sollicités), ils caractérisent les règles du jeu qui se sont établies entre eux pour l'opération examinée, montrent à l'occasion la genèse particulière, souvent personnalisée, de ces relations et leur évolution. Beaucoup notent le retrait ou l'incrédulité des enseignants.

Mais de l'ensemble des rapports, en dépit de leurs réserves, surgit en définitive une historiographie de l'école comme actant. L'école qui se bat, l'école qui gagne. A l'opposé de "l'école critiquée" dont Jean-Marie Delarue notait dans son rapport au ministre de la Ville en 1991 que son articulation avec le DSU ne saurait être qu'aléatoire, en raison de ses modes de fonctionnement et du peu d'entrain de l'administration (Delarue, 164 ss). Ainsi la circulaire du 26 janvier 1994 peut-elle énumérer sous trois alinéas les "effets positifs" de la politique des ZEP :

*- "sur les résultats scolaires qui progressent ou, quand la dégradation de la situation sociale s'accroît, se maintiennent néanmoins;*

*- sur la perception de l'image des ZEP chez les parents d'élèves et les enseignants qui reconnaissent l'amélioration apportée;*

*- sur les élus locaux qui y sont de plus en plus attachés, à l'instar des autres départements ministériels qui intègrent ce concept dans leurs propres politiques."*

On aurait, semble-t-il, de bonnes raisons au ministère de douter de l'assertion qui figure au premier alinéa, qui s'autorise seulement d'une lecture erronée d'une conclusion du rapport de la DEP. Au deuxième alinéa, la syntaxe est si confuse que l'on ne sait ce qui est affirmé, mais il est question de représentations. Au troisième aussi. Au total se dégage une appréciation positive, qui tire sa force de ce qu'elle est dans le ton, non pas des énoncés, mais des signifiants qui ont circulé à l'envi autour des ZEP. *Partenariat, ouverture, action, mobilisation, prévention, synergie, solidarité*, etc. Comme si dénier (dire l'insuffisance de l'ouverture, la faiblesse de la mobilisation, etc.) et affirmer revenaient au même.

La légitimation des ZEP en ces termes est à l'unisson avec un état d'esprit répandu sur le terrain. Témoin cet échange avec un enseignant de Montfermeil, rapporté par Farhad Khosrokhavar et Paul Zawadzki (Wieviorka, 114) : "Q- *Qu'est-ce que cela change pour vous d'être en ZEP ?* R - *Pas grand chose.* Q - *Que se passerait-il si vous n'étiez plus en ZEP ?* R - *Ce serait la catastrophe !* Ce que la lucidité conteste, le désir s'y accroche. On connaît le paradoxe *"Je t'aime. Moi non plus"*.

L'évaluation des ZEP 1990-93 a ainsi été traitée dans le registre de la communication politique beaucoup plus que dans celui de l'examen technique de l'incidence des dispositions adoptées. Et sur ce registre, l'avis est plutôt positif. Les ZEP ont aujourd'hui une place dans la légitimation politique en matière scolaire, - dont François Dubet ou Jean-Michel Croissandeau notaient récemment qu'elle a été déficitaire ces dernières années, et source d'un sentiment d'injustice ou de crise qu'il faudrait relativiser.

Doit-on s'en réjouir ? Cela n'est pas sûr. La positivité de l'image des ZEP comme action publique dans le domaine scolaire se nourrit de la négativité de l'image du public des ZEP. *Quartier difficile, milieu difficile, étrangers-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 vient à manquer, la "dimension ZEP" ne désigne plus guère qu'un groupe humain mal vu.

## OUBLIS

Une histoire nationale est faite autant d'oublis partagés que de faits conservés, dit Renan. Comme toute mémoire collective. Si l'évaluation des ZEP en cette année 1994 tend vers l'historiographie, quel est l'"oubli" qu'elle donne à partager ? Précisément, semble-t-il, ce qui fit de la "relance" des ZEP en 1990 une politique publique, c'est-à-dire une opération visant à changer certains caractères d'un ensemble de situations sociales, en se prévalant d'une certaine rationalité, et ressortissant à ce titre d'une évaluation. La donnée sociale cible du changement était l'échec scolaire différentiel en quartier populaire. Il était posé que le problème relevait d'une causalité complexe, "globale", à la fois scolaire et non scolaire, et que la démarche pour le traiter devait intégrer cette complexité. Là était son originalité. L'oubli aujourd'hui a trait d'abord à l'objectif de la politique, aux moyens mis en oeuvre et dispositions instaurées pour l'atteindre, aux résultats obtenus.

L'objectif de la politique n'est pas explicité ni même rappelé dans les principaux rapports d'évaluation. C'est-à-dire que l'analyse du problème à résoudre est laissée en suspens. L'Inspection générale, dont l'approche est la plus stratégique, se contente de cette formule allusive, et à propos du lancement de la politique des ZEP en 1982 : *"Il s'agissait alors de rechercher les solutions les plus adéquates aux difficultés grandissantes*

*rencontrées par un nombre important d'élèves, notamment dans les banlieues des grandes villes" (IGEN 1993, 13). La "relance" de 1990 n'est pas décrite. Seul un rapport récent pour le Conseil économique et social d'Ile de France, réalisé à partir de visites sur le terrain et de documents officiels, dont ceux de l'Education nationale, est à la fois assez institutionnel et assez sociologique pour donner un résumé pratique de la politique des ZEP en tant que définition d'une cible et, conjointement, d'une méthodologie transversale à l'institution scolaire. Un point de vue neutre, qu'il vaut la peine de citer (Le Gall, 117) :*

*"-La politique des ZEP est fondée sur une approche des problèmes dans un cadre plus élargi que celui de l'institution scolaire.*

*-Elle repose sur le principe de ne plus attribuer de moyens de manière uniforme /. Il s'agit de "donner plus à ceux qui ont moins".*

*-Elle a pour objectif final d'améliorer les résultats scolaires.*

*-Elle constitue une action préventive, un moyen de lutter contre l'échec scolaire dans un environnement économique, social, culturel et familial défavorisé et difficile.*

*-Elle ne comporte pas de pédagogie spécifique et ne consiste pas en un traitement individuel des problèmes.*

*-Elle s'appuie en revanche sur un dispositif réglementé. En effet, pour qu'une ZEP existe, il faut qu'un projet de zone soit élaboré à partir d'un diagnostic, ce projet comportant un certain nombre d'objectifs précis.*

*-Enfin elle repose sur la notion de partenariat avec des acteurs extérieurs au système éducatif /."*

Les moyens : gaspillés ? insuffisants ? Le même rapport donne une estimation chiffrée (Le Gall, 129). Les moyens supplémentaires alloués aux ZEP par le ministère de l'Education nationale pour la rentrée 1993 se seraient montés à environ 1.360 millions de francs (soit un peu moins de 0,4 % du budget de l'Education nationale), distribués ainsi : environ 720 millions de francs en personnel (postes d'enseignants et d'agents), 510,4 millions en indemnités de sujétion spéciale, et 128,8 millions en crédits pédagogiques. A quoi vient s'ajouter l'apport des collectivités territoriales et autres opérateurs de la politique de la ville, dont les autres départements ministériels, pour des actions visant le développement éducatif dans les quartiers relevant du développement social urbain (DSU). Une étude locale estime ces crédits externes au quadruple des crédits pédagogiques internes à l'Education nationale (Lorcerie 1993, 52 ss). Donc une opération d'ampleur modeste, dont les ressources sont à la fois externes (concentrées sur les actions), et internes (plutôt orientées vers la gratification des personnels).



Les dispositions instaurées pour orienter la mise en oeuvre de ces moyens nouveaux faisaient l'originalité de la méthodologie des ZEP 1990-93 par rapport aux ZEP de 1982, et c'est sur elles que le pilotage académique et national de l'opération a le plus constamment porté. On créait un cadre territorial nouveau, coïncidant "au maximum" avec la politique de la ville, la nouvelle ZEP, et un outil d'intégration de l'action pédagogique locale : le "projet de zone"; une institution chargée de le mettre en oeuvre, de "recevoir et mettre en place les moyens qui lui sont éventuellement attribués, de procéder au bilan des actions entreprises" : le "conseil de zone"; et deux fonctions nouvelles : le responsable et le coordonnateur de zone, chargés, l'un sous la responsabilité hiérarchique de l'autre, de l'animation interne de la zone et des relations avec les "partenaires" et les "interlocuteurs" (circ. du 2 février 1990).

Au terme de la campagne 1990-93, ni le Projet, ni le Conseil, ni les fonctions spéciales ne sont administrativement stabilisés. Peut-être est-ce la raison de la discrétion des rapports d'évaluation à leur sujet. Mais trois modes de régulation nouveaux semblent acquis :

- D'une part, l'Education nationale participe à la politique de la ville, au niveau des Inspections académiques. Cette participation, solennellement réaffirmée par la circulaire du 26 janvier 1994, s'est opérationnalisée au cours de la campagne 1990-1993, à tous les stades des procédures : depuis la définition des objectifs-cadres (figurant dans le contrat de ville) jusqu'à la sélection des actions cofinancées. Elle repose sur un triangle Inspecteur d'académie-Maire-Préfet. Elle a pour enjeu la définition d'une politique éducative locale, financée par le volet "Education-formation-culture" de la politique de la ville.

- D'autre part, des cadres de concertation locale ont été institués entre responsables de l'Education nationale (responsable de zone, chefs d'établissement) et autres responsables de l'action publique, sous la présidence d'un responsable de l'Education nationale, sur toute question autre que pédagogique concernant la population scolaire. Le conseil de zone fut d'abord ouvert en ce sens, sans trouver sa vitesse de croisière. Puis furent créés les "Comités d'environnement social", pour les questions de santé et de prévention de la toxicomanie. Enfin, pour le traitement et la prévention de la violence dans les établissements, une circulaire conjointe du ministre de l'Education nationale et du la Culture et du ministre de l'Intérieur et de la Sécurité publique, en date du 27 mai 1992, institue dans chaque ZEP un "Groupe d'action locale pour la sécurité" (GALS), dont les modalités d'action, définies de façon opératoire et spécifique, semblent donner satisfaction et devraient durer.

- Par ailleurs s'est vu institué un rôle d'animation de la relation entre l'Education nationale et son environnement partenarial, pour toute question, y compris pédagogique. Ce rôle, hautement stratégique quoique subordonné, est tenu typiquement par les "coordonnateurs" nommés en 1990. Relais d'information, détecteurs d'opportunités, catalyseurs d'initiatives, médiateurs tous azimuts, monteurs de projets, réalisateurs d'évaluations, conseils en formation,... les coordonnateurs ont été, dans des situations institutionnelles variables, les véritables chevilles ouvrières sur le terrain de la politique des ZEP 1990-93. Qu'ils viennent en renfort des équipes d'animation locale, comme c'est le cas actuellement, ou qu'ils constituent un pool académique, comme le proposait la circulaire du 2 décembre 1992 et comme semble le souhaiter l'Inspection générale (IGEN 1993, 36), ils remplissent en propre la mission de maîtriser pour l'Ecole l'incertitude qui vient de la politique de la ville, et d'en capter au mieux les ressources au bénéfice des écoles et établissements. La circulaire du 26 janvier 1994 n'en fait pas mention mais ils demeurent indispensables.

Le principal oubli de la mise en mémoire des ZEP 1990-93, celui dont on peut penser que les autres procèdent, concerne sans nul doute leurs effets sur les résultats scolaires. Malgré les précautions verbales, il apparaît que les ZEP n'ont pas eu d'effets positifs repérables sur les résultats scolaires agrégés au plan national. Il aurait été important pour la compréhension des processus d'avoir des indices plus fins des variations locales. Mais il est avéré que la politique des ZEP 1990-93 a globalement manqué son objectif. Ce qui éclaire son point aveugle, à savoir la réaction de l'institution dans son ensemble, hiérarchie et enseignants.

### **UNE FORMULE DE CHANGEMENT PERDANTE : L'"OUVERTURE"**

Les ressources et dispositions liées à la politique des ZEP 1990-93 ont permis que se développent des actions innovantes, portées par des enseignants, des chefs d'établissement, ou des personnes extérieures que les rapports décrivent comme des "militants" ou des "personnalités charismatiques". Le *Répertoire des actions éducatives en ZEP*, réalisé fin 1992 sur la base de centaines de dossiers parvenus au ministère pour la préparation de la journée-bilan du 11 janvier 1993, témoigne bien d'une effervescence. Mais cet activisme ne s'est pas propagé au sein du corps enseignant et il n'a eu qu'un impact marginal sur les modes ordinaires de gestion de la relation pédagogique et d'enregistrement de ses résultats (Pérez 1993). Les gestes professionnels ont pu changer à l'occasion, sans que s'installe une nouvelle dynamique professionnelle. Inutile d'incriminer un

mauvais vouloir collectif ou la réaction corporatiste. C'est de réforme du service public et de démocratie qu'il s'agissait, combinées par le gouvernement Rocard dans la ligne réformatrice dite "modernisation de l'Etat". Dans les ZEP, la formule n'a pas accouché du changement espéré, bien qu'elle conserve une légitimité qui interdit sa résiliation pure et simple : voir plus haut le paradoxe de Gainsbourg.

La ligne de réforme dont s'est inspirée la relance de la politique des ZEP se trouve exposée dans son concept initial dans une lettre de Lionel Jospin aux recteurs et I.A. en date du 8 juillet 1988. Elle tient en cinq points : cohérence et qualité du projet éducatif; association au projet de l'ensemble de la population (élèves et parents); définition d'objectifs et évaluation; ouverture sur l'environnement; utilisation souple des crédits délégués (Le Gall, 120). Le scénario de rénovation administrative sous-jacent à ce programme n'est pas propre aux ZEP, ni au secteur éducatif. Il repose sur deux leviers complémentaires : le renforcement d'un contre-pouvoir des usagers, et l'approfondissement de la déconcentration. Les ZEP sont appelées à être le cadre d'une mise en oeuvre soutenue de ces principes. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 les transposera dans la norme de référence de l'Education nationale, par les concepts de "communauté éducative", centralité de l'élève et parent-"partenaire", "projet d'établissement", nouvelle professionnalité des enseignants.

Les textes d'application pris par les directions du ministère n'ont pas suivi. S'ils ont instrumenté la rationalité stratégique, en acclimatant dans l'institution scolaire les grands thèmes de la conduite de projet (projet, objectif, évaluation, efficacité, autonomie), ils passent sous silence le rôle des usagers et ne donnent pas de traduction à une rationalité démocratique. La circulaire du 2 février 1990 sur la politique des ZEP ne fait pas exception. En réponse aux principes de la "territorialisation de l'action éducative", tracés par le premier ministre, le ministère de l'Education construit un cadre d'action spécifique, couplé à la politique de la ville, mais régulé de façon autonome par les services de l'Education nationale, conformément à ses traditions. Face au Conseil local de DSQ qui doit organiser le partenariat des opérateurs, l'Education nationale installe le Conseil de zone, auquel le responsable peut convier des partenaires; plus tard, les Comités d'environnement social seront installés face aux Conseils communaux de prévention de la délinquance (CCPD). Au-dessus du coordonnateur, qui doit assurer l'articulation entre les équipes pédagogiques et les autres acteurs du développement des quartiers, elle établit un responsable de zone, interlocuteur officiel du DSU, qui a pouvoir hiérarchique sur le coordonnateur. Au lieu d'un projet de zone à deux volets, "interne" et "externe", "avec des interactions construites entre ces deux volets", elle prévoit un projet de zone "né de l'initiative des équipes

pédagogiques" et "accessible à tous les partenaires concernés" mais non soumis à délibération. Au lieu d'un financement affecté sur projet, elle inscrit un financement sur "label ZEP" : ce seront l'indemnité de sujétion spéciale, et les crédits transmis au Conseil de zone et ventilés par lui au prorata du nombre d'élèves.

Dans le concept initial, la stratégie de changement reposait sur le déclenchement d'une transaction entre les établissements et leur environnement (autres opérateurs DSU, parents). Dans le dispositif réglementaire de 1990, en revanche, le ministère met seulement en place un cadre capable d'accueillir l'innovation endogène ou exogène, en assurant son filtrage. Stratégie défensive pour l'essentiel, qui préservait les règles institutionnelles du jeu, tout en permettant des innovations localisées. Elle protégeait les écoles et établissements d'une pression directe de "partenaires" qui pouvaient se réclamer des orientations démocratisantes de la politique de la ville. Tandis qu'à l'équipe d'animation revenait la tâche ambiguë de garantir que "quelque chose se passe" localement.

Pouvait-il en être autrement ? Sans doute pas. Si l'on admet qu'une réforme réussie est comme un apprentissage réalisé, alors on peut dire que le concept initial des ZEP en 1988-1989 n'appartenait pas à la "zone proximale de développement" de l'institution, pour reprendre un concept opératoire en psychologie de l'apprentissage. Il entrait en opposition avec des schèmes culturels profondément intériorisés par les agents et par la hiérarchie, et qui assurent l'inertie de l'Education nationale et sa culture commune. D'abord le schème "dedans *versus* dehors" : on le voit travailler la réflexion de l'Inspection générale dans la citation donnée plus haut, et les enseignants l'expriment souvent de façon émotionnelle (Wieviorka, 25). Puis le schème de la liberté pédagogique, selon lequel un enseignant n'a de "comptes à rendre" (*i-e* ne se reconnaît de responsabilité morale) vis-à-vis de personne, sauf de sa conscience (Gilly *et alii*, 1993). Ces deux schèmes ont vidé de leur force juridique, depuis des années, les décrets sur la participation des parents (et des élèves) aux conseils délibératifs des écoles et établissements (Lorcerie 1994, Henriot-Van Zanten 1992). Ils excluaient de voir les professionnels de l'école accorder à la nouvelle norme d'"ouverture" et de "partenariat" préconisée par les leaders du changement dans le cadre des ZEP une valeur autre que dérogatoire, quelle que fût sa légitimité politique propre. Et ils plaçaient en porte-à-faux les agents qui se mobilisaient sur les nouvelles orientations, au premier chef les coordonnateurs.

## **L'EFFET FORTERESSE**

Ménagée dans ces conditions, l'"ouverture" n'a pas affaibli la capacité que possède l'institution scolaire de définir les règles du jeu en matière d'éducation. Au contraire. La mise en place du partenariat des financeurs et du partenariat des opérateurs, dans le cadre de la politique de la ville, s'est soldée par un accroissement de la dépendance des uns et des autres vis-à-vis de l'école. D'une part, l'institution a diffusé à l'ensemble du réseau ainsi constitué sa propre définition des difficultés et de la réussite des élèves; d'autre part, elle a canalisé l'allocation des ressources offertes dans le système au titre de l'éducation vers des opérateurs qu'elle contrôle directement ou indirectement.

En créant un réseau d'interdépendance 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. Les centres sociaux ou associations qui trouvaient auparavant des crédits en développant des pratiques référées à des buts d'épanouissement personnel et social, telles les AEPS financées par le FAS depuis 1983, se sont reconvertis bon gré mal gré dans des activités centrées exclusivement sur la cognition, notamment dans le soutien scolaire. La nouvelle opération soutenue par le FAS, les Réseaux solidarité-école, illustre cette réorientation. Elle a le soutien des familles. Quant aux associations, elles se soumettent en censurant leurs anciens savoir-faire (Duchêne, 13 ss).

La canalisation des ressources s'effectue par le biais de l'instruction des dossiers de projets concernant l'éducation. La procédure est aux mains de l'institution scolaire (coordonnateurs et responsables de zone; I.A). S'il peut y avoir sur certains projets particuliers une concurrence entre la ville, qui détient la décision finale, et l'I.A., ou sur d'autres une mauvaise ventilation parmi les services instructeurs, la règle est que seuls les projets préalablement agréés passent au vote. La procédure favorise les associations dites de "prolongement de l'Education nationale", dont une estimation locale montre qu'elles émargent au volet Education du DSU pour les plus gros budgets, et un montant moyen qui se situe dans une fourchette de 15 à 25 % des sommes allouées dans ce cadre (Lorcerie 1993). La Charte de l'accompagnement scolaire, rédigée fin 1992 sous l'égide du ministère de l'Education nationale et de la Culture et du Secrétariat d'Etat à l'Intégration, a en outre pour effet de formaliser une procédure d'agrément préalable des opérateurs, à la discrétion de l'institution.

En assurant la participation de l'école au DSU, la politique des ZEP 1990-93 a donc accru l'emprise de l'institution scolaire sur l'ensemble des modalités d'éducation collective dans les quartiers. Sans contrepartie institutionnelle.

Car au niveau où une liaison régulatrice pourrait s'opérer entre le périscolaire et le scolaire, à savoir le quartier, l'appareil scolaire n'offre pas d'interlocuteur. A l'intérieur de ses murs en effet, c'est "un empilement d'indépendances" (Delarue 1991, 168). L'Education nationale a une hiérarchie, mais son organisation n'est pas hiérarchique, au sens où elle garantirait à ses dirigeants une capacité de commande interne et d'intervention externe. La sociologie des organisations propose dans ce cas, non sans humour, le concept d'"anarchie organisée" (Friedberg et Musselin 1989). Dans son formalisme, l'Education nationale ménage à ses membres, notamment aux enseignants, une très large autonomie individuelle.

Il faut donc se déprendre de l'illusion nominaliste. Une école n'a pas de volonté. Un établissement n'est pas un acteur collectif. Bien que, selon une étude de l'OCDE, le nombre de décisions prises à l'échelle de l'établissement soit important en France comparativement à d'autres pays réputés moins centralistes, un établissement scolaire n'est pas organisé de sorte à susciter l'intégration des comportements de ses membres dans une "politique", - même si la loi lui en fait obligation; une école un peu plus, mais selon une régulation de type affectif qui reste largement autonome par rapport à la demande hiérarchique.

Dans ces conditions, si les écoles et établissements ne constituent pas des espaces d'action intégrés, si le principal élément intégrateur est une culture de la séparation d'avec le dehors et de l'indépendance professionnelle, tandis que la liaison entre l'école et le quartier est polarisée par l'institution scolaire, il y a beaucoup de chances pour que l'offre partenariale en matière d'éducation soit exogène à l'école, et manque de répondant au sein de l'école. C'est bien ce que rapportent les observations, tout en soulignant l'ardeur déployée par certains à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution.

#### **ACTION LOCALE, GESTION GLOBALE**

La campagne des ZEP 1990-1993 aura donc permis d'éprouver les limites d'une stratégie de changement fondée sur l'animation et l'"ouverture" volontaire des unités d'enseignement au "partenariat" local. On a bien vu à quel point l'action locale est tributaire des fonctionnements globaux - formels et informels - de l'institution. Dans un autre contexte, une étude récente de Michel Gilly avec une équipe anglaise a exploré les modalités de cette dépendance à l'aide d'un dispositif d'enquête quasi expérimental, permettant de comparer statistiquement et qualitativement les pratiques et

représentations du métier d'instituteurs anglais et français exerçant dans quatre types de zones socialement différenciées (Gilly *et alii* 1993). Avec un temps d'avance (l'enquête date de 1988), ses résultats expliquent les observations que nos rapports d'évaluation dégagent de la mise en oeuvre des ZEP.

Les résultats montrent en effet la "dialectique complexe" qui unit les déterminants institutionnels, au premier chef la gestion de carrière des agents et les formes de la certification scolaire, avec les pratiques didactiques et les représentations du métier : il y a toujours plus de différences entre les échantillons nationaux qu'entre les sous-échantillons d'un même pays; il y a bien des cultures professionnelles nationales. Traits spécifiques chez les Français : la référence constante à des objectifs-normes, la polarisation des postes en fonction des milieux sociaux des élèves, des pratiques didactiques peu différenciées, une personnalisation de la responsabilité, - au total une conception "auto-centrée" et "restreinte" de la profession. Elle s'oppose à la conception "ouverte" et "socio-centrée" qui prévaut chez les Anglais, dans un environnement institutionnel qui organise très différemment les emplois et les carrières des enseignants.

L'étude caractérise également la variabilité des pratiques et des conceptions selon les zones d'exercice : rurale, urbaine favorisée, ouvrière, à fort taux d'immigrés. Quelques données significatives pour notre propos : dans le sous-échantillon français qui exerce en milieu immigré, on note une tendance à travailler un peu plus souvent en collaboration avec des collègues, mais aussi un plus grand éloignement à l'égard des parents, une "psychologisation" de l'échec, et une tendance au fatalisme, - que relève également l'Inspection générale dans les ZEP (IGEN 1993, 25). En bref, un effet Pygmalion à l'envers. *"En Angleterre, observent les auteurs, le pouvoir laissé aux écoles et aux enseignants de fixer leurs objectifs et modalités de travail favorise la recherche de conditions pédagogiques adaptées aux caractéristiques des populations des quartiers très défavorisés, ce qui les rend moins répulsives et favorise l'investissement des professionnels intéressés par le travail avec ce type de population scolaire"* (Gilly 166). On sait que le concept des ZEP vient d'Angleterre...

La politique des ZEP 1990-1993 n'intervient pas sur ces tendances globales, qui résultent naturellement de la façon dont l'organisation "structure des espaces de négociation et de jeu entre les acteurs", comme l'explique la sociologie des organisations (Friedberg 1992, 536). La gestion des mutations au barème, par exemple, induit la hiérarchisation des postes en fonction de leur prestige social, du plus répulsif au plus attractif (voir l'analyse de Alain Léger, 1984, pour les postes de lycée). Les postes de type ZEP sont les plus évités. La prime de ZEP pour sujétion spéciale n'entame

pas ce mode de fonctionnement : elle le validerait plutôt. "On paie les enseignants parce que nous sommes insupportables", disent les élèves.

Autre exemple, le maintien très général d'une pédagogie frontale non différenciée, en raison de "l'obstacle" que constitue dans la culture professionnelle la norme de "l'homogénéité dans la réussite de tous", note l'Inspection générale dans son enquête sur les cycles à l'école (IGEN 1993, 243; même remarque pour les collèges) *"La question de l'adaptation de l'enseignement à la diversité des élèves devient vite celle de la stratégie d'aide aux élèves en difficulté"*. Michel Gilly et ses collègues anglais montrent que cette culture est entretenue par le fétichisme des objectifs-cibles, lui-même calé sur les modes de certification à tous les niveaux du système scolaire et dans la formation des enseignants. Sur ce point crucial encore, la politique des ZEP 1990-1993 n'intervient pas, voire induit une situation de double contrainte par les offres d'activités qu'elle amène, sans que les enseignants soient préparés à les utiliser comme dispositifs d'apprentissage.

En bref, s'il est bien vrai qu'on ne change pas l'école par décret, on ne la change pas non plus sans décret, pourrait-on dire en parodiant Michel Crozier. *"Pour que cela change, pour faire émerger d'autres jeux autour de nouveaux enjeux, il est souvent tout à fait indispensable que des "décrets" viennent déverrouiller les situations, c'est-à-dire en défaire les caractéristiques formelles sur lesquelles prennent appui les intérêts d'une coalition dominante qu'il s'agit précisément de faire évoluer"* (Friedberg 1992, 538). Encore faut-il, ajoute l'auteur, *"piloter et suivre la recomposition du champ pour s'assurer qu'elle porte bien les fruits qu'on en escomptait"*. N'était-ce pas le programme même des ZEP, dans son ambition initiale ?

L'Inspection générale pratique pour son compte cet exercice de suivi, selon sa perspective propre à savoir le management de l'institution. La démarche est donc à la fois conservatrice des grands équilibres politico-administratifs, et stratégique : les éventuels dysfonctionnements sont appréhendés par rapport à ces deux exigences. Les recommandations de l'Inspection sont de ce fait d'un grand intérêt pour percevoir la dynamique du système, quand bien même elles dégagent des options qui ne seront pas toutes reprises par la décision administrative. Quelles perspectives tracent-elles pour les ZEP ?

L'Inspection générale, qui raisonne selon le schème "dedans versus dehors", on l'a dit (comme d'ailleurs l'ensemble des experts du domaine), désigne comme cible prioritaire de l'action du ministère en matière de ZEP l'intégration des écoles et des établissements, dont elle semble faire une condition pour leur rénovation pédagogique. L'Inspection revient souvent



sur cette nécessité dans ses rapports, elle est même plus précise dans son rapport sur les collèges où elle propose que le rôle pédagogique du chef d'établissement soit conforté (IGEN 1993, 60, 120). Mais en ZEP, il faut qu'existent des équipes pédagogiques bien structurées, qu'elles fonctionnent avec des méthodes et des pratiques "différentes de l'enseignement dit traditionnel". Ceci suppose notamment que l'administration déconcentrée - recteurs et IPR-IA - prenne ses responsabilités, l'Inspection y insiste : les recteurs et IA devraient veiller très particulièrement (c'est la première des recommandations finales du rapport sur les ZEP) à ce que les moyens destinés aux ZEP soient "affectés à des projets précis systématiquement évalués". L'indemnité de sujétions spéciales correspond par ailleurs "à des sujétions spéciales (notamment de nombreuses réunions de concertation et de coordination, des déplacements de nature culturelle, etc.)", cela devrait être rappelé, recommande l'Inspection (IGEN 1993, 35-37). C'est souligner, parmi beaucoup d'autres choses, que la mobilisation des enseignants en ZEP dépend de l'exercice d'un contrôle.

## **DES ZEP AU RESEAU PRIORITAIRE RENOVE**

La circulaire du 26 janvier 1994 sur l'"Aménagement du réseau" affiche sa continuité avec la politique des ZEP 1990-1993. Elle se présente comme un texte de routine, destiné essentiellement à définir les modalités d'ajustement du "réseau" des établissements en ZEP, en relation avec la politique de la ville. Pourtant le premier geste du nouveau ministère fut de déclasser le dossier ZEP dans l'administration centrale, en le transférant de la Direction des personnels d'inspection et de direction à la Direction des écoles. Continuité et rupture, donc. Rupture politique et symbolique; mais une certaine continuité administrative, malgré ce qui vient d'être dit, dans la mesure où les nouvelles orientations suivent des voies balisées sous le gouvernement précédent, notamment dans l'évaluation des ZEP.

Au plan symbolique, l'inflexion est nette. L'idée de "priorité" persiste, renvoyant à la nécessité socialement reconnue d'un activisme scolaire particulier dans les quartiers populaires. Mais le thème de la "lutte contre l'exclusion" est désormais combiné à l'orientation sécuritaire dans la politique des "établissements sensibles" (l'étiquette vient du rapport de la DEP, où elle désignait la classe statistique des établissements les plus défavorisés). Le thème de la "modernisation" est mis en sourdine, mais surtout celui de la "territorialisation de l'action publique" comme mode démocratique de modernisation. On note ainsi que "zone" tend à être remplacé par "réseau", qui est peut-être moins connoté, mais désigne aussi

autre chose : un maillage dont l'unité est l'établissement (et non plus le système établissement/environnement), et dont le principe générateur est la décision administrative (et non plus le compromis entre villes et I.A.). Emerge par contre, dans le même paradigme, la notion d'"espace éducatif concerté" (elle se trouvait déjà dans les rapports de l'IGEN et de la commission Education du Plan), qui entérine l'existence des procédures de discussion entre les villes, l'Education nationale (au niveau de l'I.A.) et les autres départements ministériels, dans le cadre de la politique de la ville, donnant corps à des "politiques éducatives locales" nouvelles (elles ne résultent plus du seul partage des compétences établi par la décentralisation des années 1983-1984, mais de la recherche de synergies autour de problèmes identifiés).

La stratégie administrativo-politique qui se dessine s'est débarrassée du spontanéisme de l'"ouverture" et de la confiance en l'animation qui furent ceux de la campagne précédente. Elle construit une cible limitée, avec des caractéristiques socio-scolaires précises : non pas les ZEP en tant que telles, mais les établissements labellisés "sensibles" (un cadre équivalent est annoncé pour les écoles). Dans ce cadre, elle cherche à induire une rénovation pédagogique en modifiant les règles de mutation et d'affectation. De ce point de vue, le texte décisif est la note de service du 25 octobre 1993, qui porte *"Organisation d'un mouvement dans les 'établissements sensibles' à effet de la rentrée 1994"*. Elle prévoit une procédure de présentation de candidature au chef d'établissement, avec lettre de motivation, CV et *"documentation regroupant des informations sur les stages et activités péri-scolaires effectuées"*, - la décision d'affectation étant prise par le recteur sur avis du chef d'établissement. Le but explicite est de *"voir constituer des équipes pédagogiques dynamiques et motivées dans ces établissements"*.

Il est impossible d'anticiper aujourd'hui l'impact de ce changement. Tout dépend de sa mise en oeuvre. Mais on voit qu'il incorpore l'intelligibilité que la sociologie de l'action organisée donne au bilan des ZEP 1990-1993. Par la définition de postes à profil, par divers avantages de carrière et de traitement (sous forme de NBI), il intervient sur la structuration globale du "marché des postes", jusque là régi par le tropisme social. Par la teneur du dossier obligatoire de candidature, il appelle des agents qui ont de leur service une conception plus ouverte que celle que le corporatisme impose à l'ordinaire. Par le rôle de sélection conféré aux chefs d'établissement, il les incite à constituer et soutenir des équipes, ce qu'une majorité d'entre eux déclarent souhaiter (Guillaume-Maresca 1993).

Le nouveau dispositif est dans la ligne des recommandations de l'IGEN. S'il est piloté, les ZEP en tant que telles deviendront des cadres d'animation et

de gestion moins pertinents, au second degré en tout cas. Les "établissements sensibles" seraient de fait le centre du "réseau prioritaire rénové". Une perspective positive, pour un scénario de transformation... qu'il faudra évaluer le temps venu.

#### DOCUMENTS D'EVALUATION OU D'EXPERTISE OFFICIELLE

CHORON-BAIX, Catherine.- *Evaluation Ecole Ouverte 1993, Note de synthèse* pour le FAS, octobre 1993, 36 p.

Commissariat général du Plan.- *Education et formation. Les choix de la réussite*, Paris : La Découverte/La Documentation française, 1993, 210 p.

DELARUE, Jean-Marie.- *Banlieues en difficultés : La relégation*, Paris : Syros, 1991, 224 p.

DUCHENE, François (resp. J-P. PAYET); MURO, Olga (coord. C. CHORON-BAIX).- *Les réseaux Solidarité-Ecole, Evaluation quantitative, Evaluation qualitative*, Rapport au Ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville et au FAS, 4 fascicules, mars-juin 1993, 18-42-25-57 p.

GUILLAUME, François-Régis; MARESCA, Bruno.- Les chefs d'établissement et l'autonomie, *Education et Formations*, 35, juillet 1993, 43-52.

Inspection générale de l'Education nationale.- *Rapport 1993*, Paris : La documentation française, 1993, 679 p. (Chap. 1 : Les zones d'éducation prioritaires).

LE GALL, Gérard.- *La politique de la ville : Les quartiers en difficulté et la violence dans les établissements scolaires*, Conseil économique et social de la région d'Ile de France, Paris, février 1994, 178 p. + annexes.

LIENSOL, Bruno; OEUVRARD, Françoise.- Le fonctionnement des Zones d'Education Prioritaires et les activités pédagogiques des établissements.- *Education et Formations*, 32, novembre 1992, 35-46 (et DEP, Note d'information 93.03).

Ministère de l'Education nationale et de la Culture, DEP.- L'évaluation des zones d'éducation prioritaires, *Les dossiers Education et Formations*, 14, septembre 1992, 204 p.

Ministère et l'Education nationale et de la Culture, INRP, Paris VIII-ESCOL.- *Répertoire - Actions éducatives dans les zones d'éducation prioritaires et les quartiers en développement social urbain*, Edition janvier 1993, 363 p.

WIEVIORKA, Michel, dir.- *L'école et la ville*, Rapport pour le Comité d'évaluation de la politique de la ville, Paris : CADIS/EHESS, juin 1993, 141 p.

#### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BALLION, Robert; BAYART, Denis; MAYER, Paul.- Le fonctionnement des lycées : Etude de cas, *Les dossiers Education et Formations*, 10, avril 1991, 282 p.

DEMAILLY, Lise.- L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants, *Savoir* 5 (1), janv-mars 1993, 25-45.

DUBET, François.- Massification et justice scolaires : A propos d'un paradoxe, in *Justice sociale et inégalités*, ss la direction de Joëlle Affichard et Jean-Baptiste de Foucauld, Paris : Ed. Esprit, 1992, 107-121.

DURAN, Patrice; MONNIER, Eric.- Le développement de l'évaluation en France. Nécessités techniques et exigences politiques, *Revue française de sciences politiques*, 42-2, 1992, 235-262.

FRIEDBERG, Erhard.- Les quatre dimensions de l'action organisée, *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992, 531-557.

FRIEDBERG, Erhard; MUSSELIN, Christine.- *En quête d'universités. Etude comparée des universités en France et en RFA*, Paris : L'Harmattan, 1989, 219 p.

GILLY, Michel, et alii.- *Instituteurs anglais, instituteurs français : Pratiques et conceptions du rôle*, Berne : Peter Lang, 1993, 202 p.

HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès, et col.- *La participation des parents au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*, Rapport de recherche, Equipe de sociologie de l'éducation (CNRS/Paris V), 1992, 111 p.

JOBERT, Bruno; MULLER, Pierre.- *L'Etat en action. Politiques publiques et corporatismes*, Paris : PUF, 1987, 242 p.

LECA, Jean.- L'évaluation dans la modernisation de l'Etat, *Revue Politiques et management public*, 11-2, juin 1993, 161-172.

LEGER, Alain.- A quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs ? *Bulletin de psychologie*, XXXVII, 366, juillet-août 1984, 749-756.

LORCERIE, Françoise.- *Le partenariat et la relance des ZEP*, Aix-en-Provence : IREMAM, 1993, 117 p.

LORCERIE, Françoise.- Les parents partenaires ? *Revue Savoir*, 1994-1, 45-74.

PEREZ, Patrick.- *Les stratégies populaires face à l'école. Analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers Nord de Marseille*, Thèse sociologie, Aix-en-Provence, 1993, 757 p.

PERROT, Jean; SI MOUSSA, A.- Réflexions sur la répartition des temps professionnels des enseignants des collèges, *Revue française de pédagogie*, 100, juillet-août-septembre 1992, 59-69.

ROUBAN, Luc.- La modernisation de l'Etat et la fin de la spécificité française, *Revue française de sciences politiques*, 40-4, août 1990, 521-545.

SERIEYX, Hervé.- Les stratégies de changement, *Revue Politiques et management public*, 10-1, mars 1992, 137-150.