



**HAL**  
open science

## De mutations en mutatio La politique d'éducation prioritaire et la perpétuation du système éducatif

Philippe Bongrand

► **To cite this version:**

Philippe Bongrand. De mutations en mutatio La politique d'éducation prioritaire et la perpétuation du système éducatif. Philippe Bongrand; Catherine Boré; Séverine Colinet; Marie-Laure Elalouf; Martine Meskel-Cresta; Jean-François Nordmann. École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences., De Boeck Supérieur, pp.119-129, 2014, Perspectives en éducation et formation, 9782804184742. hal-03184399

**HAL Id: hal-03184399**

**<https://hal.science/hal-03184399>**

Submitted on 7 Apr 2021

**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.

## De mutations en *mutatio*

### La politique d'éducation prioritaire et la perpétuation du système éducatif

Philippe Bongrand

*\*manuscrit avant épreuves\**

La politique française d'éducation prioritaire s'avère un terrain si fertile en « mutations » qu'elle permet de décliner différentes acceptions du terme, à la manière d'un exercice de style. *Paradigmatique* : par l'attribution de moyens supplémentaires aux établissements qui accueillent en masse des élèves socialement défavorisés, cette politique de « discrimination positive » marque une rupture radicale dans l'histoire des principes de justice mis en avant par l'institution scolaire. *Génétique* : la création de zones d'éducation prioritaires (ZEP) est une mesure initialement discrète et d'ampleur modeste, peu discutée avant l'arrivée au pouvoir de la gauche en 1981, peu controversée lors de son adoption, mais dont plusieurs des principes et instruments, radicalement originaux, diffusent ensuite progressivement et durablement au sein de l'institution scolaire, au point de contribuer à la changer substantiellement. *Administrative* : les textes réglementaires qui charpentent cette politique incitent les professionnels (en particulier les enseignants) à travailler différemment (en élaborant des projets ou contrats, en innovant sur le plan pédagogique, en associant des « partenaires » extérieurs à l'institution scolaire), sans pour autant modifier leur statut – prêtant ainsi à demander si « travailler en ZEP » reste le même métier. *Sociétale* : en introduisant la territorialisation de l'action publique en matière d'éducation, en ciblant des publics spécifiques, en contribuant à la labellisation de certains établissements ou quartiers, cette politique a relayé au sein du système scolaire, et par le système scolaire, une logique de marché qui progresse dans la plupart des secteurs sociaux. *Anthropologique* : la politique des ZEP promeut des méthodes d'enseignement différenciées, des objectifs d'épanouissement ou des logiques d'« ambition » qui alimentent diverses formes d'individualisation de la socialisation.

S'il est possible de compléter, développer, étayer et discuter ces différentes propositions, c'est parce que depuis plus de trente années ne cessent de s'accumuler les discours scientifiques et politiques qui – de manière certes foncièrement différente – posent le *problème* de la nature et de l'effectivité du changement que, sous ses différentes variantes locales et historiques, la politique des ZEP opère. Ce chapitre puise dans cette masse discursive de quoi éprouver l'heuristique des multiples acceptions de la « mutation ». Mais il envisage cette masse non seulement comme une source, mais également, compte tenu de son ampleur, de son renouvellement continu et de sa prégnance, comme un objet d'interrogation. Que met en jeu le fait que les esprits se mobilisent si intensément et si durablement pour savoir si et comment la politique des ZEP opère ou a opéré, pourrait ou aurait dû opérer, va ou devrait opérer une mutation ? Au-delà de ses nombreuses réponses sur l'évolution de cette politique, au-delà de sa profonde hétérogénéité (les discours les plus critiques y retrouvant des justifications politiques), à quoi cette foisonnante production discursive, souvent réflexive, pourrait-elle elle-même contribuer ?

Une lecture cavalière de discours militants et savants – repérables, en première approche, en partant des synthèses de Kherroubi et Rochex (2002, 2004) et Frandji et Rochex (2011) – publiés au sujet de la politique française des ZEP permet d'identifier deux traits saillants : à la problématisation récurrente du changement mis en jeu par cette politique est communément associée une réponse globalement négative, sous les formes variables d'un changement décevant, incertain, raté, en-deçà ou bien à côté des enjeux envisagés ou envisageables. Renouvelée pendant et encore après plus de trente ans, cette révocation en doute du changement promis par les ZEP peut surprendre : n'aurait-elle pas pu lasser, voire conduire à abandonner cette politique ? *A contrario*, l'entretien de cette préoccupation du changement suggère que ces discours, indépendamment de leur lettre, remplissent peut-être des fonctions positives, telle celle-ci : par-delà de substantielles variations sur le fond, les discours qui interrogent la persistance de l'échec et des inégalités scolaires sont pris dans des usages, qui incorporant et neutralisant la critique, reproduisent de manière particulièrement informée la promesse du système éducatif (et notamment de ses agents et gouvernants) d'organiser une compétition scolaire socialement juste. Cette hypothèse revient à se demander comment les préoccupations récurrentes pour les changements des ZEP, ou pour les changements par les ZEP, peuvent s'inscrire dans les processus d'élaboration et d'adaptation du discours de légitimation, à fin de conservation, de l'institution scolaire.

## 1. Les mutations de la politique d'éducation prioritaire

Qu'il s'agisse de programmes de partis politiques ou de paroles de ministres, d'évaluations de politiques publiques ou d'enquêtes scientifiques, nombre de discours envisagent la politique des ZEP comme vecteur ou comme terrain d'un changement que ses traits qualifient comme mutation.

« Depuis 1981, l'école pour tous ? », « Écoles en transformations », « Un changement social en éducation ? », « L'école réinventée ? », « La politique ZEP : laboratoire des politiques d'éducation ? » : les titres de nombre de publications savantes interrogent les « enjeux » des zones d'éducation prioritaires sous l'angle du « changement ». Si elles s'en distinguent à de nombreux égards, ces problématisations retrouvent sur ce point les slogans militants qui, tels « l'école inégalitaire » ou « donner plus à ceux qui ont le moins », présentent les ZEP comme « viviers d'innovation », « locomotive et laboratoire de la rénovation du système éducatif » ou « bouleversement éducatif ». Il est en effet possible de caractériser cette politique par plusieurs aspects fondamentalement originaux. Les ZEP incarnent une rupture avec l'égalité de traitement des élèves (Demeuse & Nicaise, 2005 ; Robert, 2002). Elles consacrent plusieurs décennies de militantisme pour la reconnaissance de l'échec scolaire comme effet d'inégalités non pas naturelles (les « dons » des enfants), mais sociologiques (Ravon, 2000). Elles catalysent la délégation de la gestion de l'école à l'échelon local, suivant un mouvement caractéristique de la mutation plus générale des politiques scolaires contemporaines (van Zanten, 2006). Elles mobilisent des instruments – de contractualisation et d'évaluation lors de leur création, d'expérimentation et de dérogation aux règles d'affectation des agents publics au début des années 2010 – qui deviennent centrales dans le management des organisations publiques (Lorcerie, 2010). Des valeurs, instruments et acteurs de l'action publique sont ainsi touchés : par cette accumulation des dimensions du changement, par leur caractère tranché, la politique des ZEP met en jeu plus que la seule amélioration que peut viser, *a minima*, toute réforme, et, sur le plan scientifique, plus que la seule problématique de l'évolution historique. Cette problématisation engage ainsi bien l'acceptation de la mutation comme rupture radicale.

Les préoccupations concernant la rupture qu'opèrent les ZEP à l'échelle du système éducatif se combinent aux préoccupations concernant les changements qui affectent cette politique à sa propre échelle. Chacune des dimensions évoquées plus haut n'est en effet ni homogène, ni stable. Des chercheurs peuvent montrer que derrière cette politique, même envisagée de manière synchronique, « se cachent » plusieurs politiques (Chauveau, 2003). Si des ministres de l'Éducation nationale « relancent » l'éducation prioritaire en approuvant ses caractéristiques classiques, par exemple en 1990, 1997 ou 2013, d'autres annoncent au contraire sa réforme suivant des principes profondément différents : les ministres des années 2005-2010, proclamant plus généralement une « révolution de la personnalisation » dans le système éducatif, proposent ainsi de faire passer les ZEP d'une logique de territoires à une logique d'individus, contribuant à une transformation majeure de cette politique (Frاندji & Rochex, 2011). Savantes ou militantes, ces approches soulèvent alors la question des mécanismes de changement : aux prétentions décisionnistes des acteurs politiques, les études peuvent opposer l'hypothèse d'inerties et de modifications marginales successives (Robert, 2009), de conflits et compromis intra-institutionnels (Bongrand, 2011), de traditions qui créent des ornières (IGEN & IGAENR, 2012). Ces dynamiques, trop éparpillées pour être maîtrisées, trop éloignées des temporalités des responsables politiques pour être perçues ou exposées de manière claire, trop fondamentales pour ne pas poser la question d'une progressive dénaturation, façonnent à moyen terme le tableau moins d'un changement que d'une mutation (Rochex, 2010).

Si le changement dont les ZEP seraient le terrain ou le vecteur est envisagé, c'est cependant en tant que ce changement pose question : problème d'élus ou militants qui regrettent un changement (non) advenu ou le promettent, problématique de chercheurs ou d'évaluateurs qui s'interrogent sur l'identité et la portée spécifiques de cette politique. Cette problématisation charrie des arguments ou hypothèses qui, négatifs, conduisent à dissoudre les ZEP au sein du système éducatif.

## 2. Une politique banalisée

Le constat d'écarts majeurs entre les objectifs et résultats de cette politique, la description d'un changement moins radical et subversif qu'artificiel, vain ou dépassé, étayent la perte d'originalité de la politique des ZEP au sein du système éducatif.

La mutation peut en effet apparaître factice ou virtuelle, comme si la politique d'éducation prioritaire n'avait pas encore vraiment eu lieu. L'ampleur du budget qui lui est effectivement affecté reste par exemple mystérieuse (Robert, 2009) et certains calculs conduisent même à considérer que l'inégalité de traitement proclamée, par laquelle les ZEP sont un emblème de la discrimination positive, est un « trompe-l'œil » (Toulemonde, 2004). Ses moyens administratifs et humains fort modestes mettant peu en danger les routines, les pratiques pédagogiques y sont finalement peu novatrices (Lorcerie, 2006). Les outils d'évaluation voués à instrumenter de manière originale les acteurs de terrain ont quant à eux été progressivement perçus et réappropriés comme de classiques instruments de pilotage hiérarchique (Heurdier, 2011). La relance de 2006, alors qu'elle réduit le nombre d'établissements concernés pour mieux les mobiliser et susciter le recours à l'expérimentation, illustre à nouveau le fort contraste entre annonces et pratiques (Armand, 2011 ; Llobet, 2012).

D'autres réponses négatives à la question de l'effectivité du changement opéré par les ZEP résident dans les études qui se demandent si les moyens spécifiquement mis en œuvre par cette politique parviennent à réduire l'échec scolaire des élèves issus de territoires défavorisés. Produites par des chercheurs ou services ministériels, de telles évaluations abondent depuis le début des années 1980. Leurs conclusions sont communément synthétisées en un « bilan négatif » (Merle, 2012) – sous la réserve suivant laquelle la situation aurait peut-être été moins satisfaisante encore sans cette politique. Au moment même où la politique d'éducation prioritaire est relancée, en 2013, un « état des lieux » publié par le ministère rappelle par exemple que, malgré les objectifs de réduction des inégalités, les écarts de performance en mathématiques et français des collèves en éducation prioritaire croissent depuis 2007 (Stéfanou, 2013). Ce constat d'un changement manqué, faute d'efficacité, se retrouve également dans les discours politiques qui font suite aux alternances : les élus y annoncent simultanément les leçons de la mutation passée et la promesse de la mutation future. En 2005, un ministre influent annonce ainsi « le dépôt de bilan des ZEP » puis, devenu président de la République, réforme de nouveau cette politique – un cycle analogue s'engageant au changement électoral suivant.

Une troisième série d'arguments permet de relire la politique des ZEP comme vecteur d'une mutation certes advenue, mais désormais achevée. Les propos documentant l'originalité des ZEP évoquent en effet souvent des traits qui détonnent principalement dans le contexte des années 1980. C'est à cette époque que la contractualisation, la déconcentration, la discrimination positive, l'encouragement à l'innovation pédagogique, le recours à l'évaluation font rupture, avérée au moins sur le plan des discours et principes. La contre-partie de ce moment d'avant-garde (Heurdier, 2011) tient cependant à la perte d'originalité des ZEP au fil du temps : la diffusion de ces innovations fait perdre aux ZEP leur situation spécifique (et donc relative) de « laboratoire ». Si elle a pu contribuer à une mutation « historique », close et datée, cette politique, désormais normalisée, ne mettrait aujourd'hui en jeu un changement d'ampleur qu'à la condition de présenter d'autres innovations.

Alors qu'ils documentent massivement, et depuis longtemps, la « déception » (Frاندji, 2009, p. 19) d'une mutation avortée (faute de mise en œuvre), échouée (faute d'efficacité) ou passée (faute de renouvellement), ces discours présentent une capacité de régénération frappante. En 2013 encore, tandis que s'accumulent de nouveaux bilans de la politique des ZEP (en quelques mois, les services centraux et les inspections générales du ministère de l'Éducation nationale, l'Assemblée nationale et le service interministériel de modernisation de l'action publique en publient), la politique d'éducation prioritaire doit être « rénovée » au motif qu'elle n'aurait pas réussi à mettre en œuvre ses promesses. Le Premier ministre y insiste auprès des recteurs chargés de « refonder » l'école :

Ce qui me frappe le plus lorsque je regarde les efforts qui ont été faits depuis trente ans dans l'éducation prioritaire, c'est qu'ils ont été peu accompagnés d'une véritable innovation pédagogique (...) Nous ne savons rien ou presque sur la façon dont il faut y enseigner pour faire reculer l'échec scolaire. C'est là, Mesdames et Messieurs, qu'il faut porter le fer. C'est là qu'une nouvelle alliance doit se nouer (...) Là où la norme est impuissante, là où elle a failli, il faut en changer. (discours de Jean-Marc Ayrault, 22 août 2013)

Autant que la valeur rétrospective ou prédictrice de ce nouvel avatar d'un discours sur la mutation qui, promise par le passé et non encore advenue, serait imminente pour l'avenir, la répétition paradoxale, trente années durant, du discours sur le changement interroge.

### 3. Une politique de scolarisation avancée

De l'annonce de la création de zones prioritaires en mai 1981 à celle de leur rénovation en septembre 2013, des évaluations par l'inspection générale de l'été 1981 au rapport de diagnostic par le comité interministériel de modernisation de l'action publique de juillet 2013, des premiers travaux du CRESAS à l'exemple même du présent chapitre, les discours sur les changements passés ou futurs de l'éducation prioritaire l'accompagnent inlassablement. Si leur production et leur circulation fait donc partie intégrante de l'histoire de cette politique, quel rôle positif peuvent donc jouer des discours qui, schématiquement, ne cessent de (re)poser la question des objectifs de changement d'une politique tout en ne cessant de documenter leur inaccomplissement ?

Ils soulèvent, d'une part, des enjeux de conservation politique. Quand, par d'abondants arguments, ces discours commentent le fait que la politique d'éducation prioritaire a connu des orientations et dénominations substantiellement différentes, qu'elle est foncièrement hétérogène suivant les territoires et moments, qu'elle ne fonctionne souvent pas ou bien qu'elle peut s'avérer illusoire, *de facto*, ils étayent et accomplissent l'idée qu'*existe* un dénominateur commun : cette « politique d'éducation prioritaire » qui fête ses dix, vingt puis trente ans, qu'il faut « relancer » ou « refonder », dont il vaut la peine de faire l'exégèse, l'évaluation, l'étude ou la critique, dont on peut attendre des instructions et tâches professionnelles, nourrir l'espoir ou la déception, ou encore scruter les enjeux. Or convaincre de l'existence de cette politique malgré les doutes, le flou et les contradictions, renvoie à un vaste travail collectif qui construit et stabilise l'action publique (Boltanski, 2009 ; Dubois, 1998). L'existence de cette politique permet, par exemple, de donner aux citoyens (et ici aux agents et usagers du système éducatif) de quoi croire à l'engagement du gouvernement en faveur du bien commun (et ici de la réussite des élèves issus de territoires défavorisés). Sur ce point, la capacité de la politique des ZEP à exister se montre d'ailleurs renforcée au fil des trente ans de son histoire. Alors que les ministères de droite des années 1980 et 1990 l'ignoraient, la mettant objectivement en sommeil et, ainsi, en péril, ceux des années 2000 l'ont investie : ils ont reproduit non seulement l'intérêt des ministères de gauche pour l'éducation prioritaire, mais, plus précisément, pour sa forme discursive, paradoxale, de changement-promis-mais-déçu-mais-désormais-imminent. Si cet investissement accroît certes l'ambiguïté de cette politique, contradictoire ou mutante au plan idéologique (Frاندji, 2009), il renforce sa fonction de légitimation de l'action publique. Le paradoxe tient ici au fait que le véhicule de cette continuité se présente sous le jour du changement. La mutation apparaît comme une forme, paradoxale car stable et au service de la stabilité, de discours. La « politique d'éducation prioritaire » s'institutionnalise sous la forme d'un problème plus que d'une solution – où, en jouant avec la formule d'Edelman (1977), *the words « policies that fail » succeed*.

Indissociablement de la reproduction de l'ordre politique, les discours sur le changement de la politique des ZEP mettent en jeu une fonction de conservation scolaire. La continuité de la « politique d'éducation prioritaire » ne concerne en effet pas seulement son intitulé, mais également le noyau dur de cette politique qui, relativement stable, n'est pas affecté par ses relances et variantes. Ce noyau est explicité par Demeuse *et al.* (2009) qui, pour leur recherche comparative sur les politiques d'éducation prioritaires en Europe, proposent de subsumer leurs divers instruments, pratiques et justifications, déployés en des sociétés et époques très hétérogènes, sous deux critères fondamentaux de définition : le postulat d'un désavantage pour certaines populations, et, d'autre part, l'action spécifique auprès de ces populations. Or considérer qu'il y a désavantage revient à postuler qu'il y a une course, une compétition ; considérer qu'il faut agir auprès des joueurs désavantagés revient à ne pas remettre en cause la logique d'ensemble du jeu. Cette compétition et ce jeu sont constitutifs du « système » éducatif établi, au cours des années 1950-1960, autour de la promesse d'organiser la formation et l'orientation scolaires puis professionnelles des élèves en fonction de leur goûts, aptitudes et mérite. La politique d'éducation prioritaire apparaît ensuite dans le sillage des critiques objectant que ce jeu

fonctionne de manière socialement injuste. Ainsi née en réponse au problème des inégalités scolaires, elle vient démontrer que les autorités politiques, de gauche et désormais aussi de droite, se préoccupent du problème et tâchent de le résoudre. Poursuivre une politique d'éducation prioritaire, sous quelque modalité que ce soit, revient dans cette perspective à affronter la critique portée au système éducatif, ce qui permet aussi de la neutraliser et de l'incorporer et, partant, de perpétuer le système éducatif. De ce point de vue, la proximité et la circulation des discours savants et militants qui problématisent le changement de l'éducation prioritaire concourent à en faire une politique de scolarisation moderne (au sens où elle s'inscrit dans la continuité du système éducatif, forgé pendant les Trente glorieuses, qui gouverne les populations en leur offrant d'épouser une institution au service de leur intérêt) mais consciente de ses limites et critiques, nourries par la circulation permanente de travaux réflexifs : une politique de scolarisation avancée. Depuis trente ans, cette politique renouvelle la promesse d'un système éducatif moderne, sous la forme paradoxale d'une modernité non pas naïve ou enthousiaste, mais instruite de ses critiques (Charle, 2011).

#### 4. Conclusion. De mutations en *mutatio*

La politique des ZEP présentait initialement des principes et instruments originaux pour le système éducatif (discrimination positive, déconcentration, ouverture, partenariat, projet, évaluation, etc.) mais elle en a progressivement perdu le monopole, ou bien a échoué à les mettre en œuvre efficacement (dilution des moyens au fil des réformes « ratées » de la carte des ZEP, critique des pédagogies du détour, recentralisation administrative *via* les procédures d'évaluation, re-concentration sur les apprentissages « fondamentaux » scolaires, rôle de pivot donné aux « enseignants chevronnés », etc.). Pour autant, elle continue d'être convoquée pour nourrir la promesse d'un système scolaire soucieux de réussite juste, instrument par lequel les populations gouvernées peuvent adhérer à l'ordre politique. Cette promesse deviendrait-elle intenable, et la soutenir deviendrait-il périlleux, si la politique d'éducation prioritaire était abandonnée ? Dans cette perspective, cette politique prend bien l'allure d'un « relais du service de transport de l'État », à l'image d'une *mutatio* du *cursus publicus*, cette voie antique par laquelle le courrier officiel s'achemine et qui permet aux institutions publiques de fonctionner<sup>1</sup>. Cette acception, *romaine*, du terme « mutation », peu courante aujourd'hui mais également heuristique, peut ainsi nourrir l'exercice de style engagé en introduction de ce chapitre. Loin après la chute de l'Empire, cette analogie peut en particulier rendre compte de l'inquiétude actuelle : si les ZEP illustrent l'équipement avancé et réflexif d'une institution moderne en « crise », leur capacité à rendre crédible le discours d'un espoir déçu mais réitérable, à acheminer le message du système éducatif, connaîtra un jour une fin<sup>2</sup>.

#### Bibliographie

Armand A. (2011). Les questions pédagogiques et curriculaires au cœur de la politique d'éducation prioritaire ? Entretien avec Anne Armand, inspectrice générale de lettres, auteure de rapports sur l'éducation prioritaire. *Revue française de pédagogie*, 177, 37-46.

Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.

---

<sup>1</sup> « La *mutatio* est une agglomération où les personnes détentrices de l'autorisation (*diploma*) d'utiliser le service de transport, peuvent changer de monture ou d'attelage, de voiture, faire les réparations nécessaires, ainsi que se restaurer et passer la nuit. » (Crogiez-Petrequin, 2011, p. 16)

<sup>2</sup> Comme l'exprime un contemporain : « Nous ne pourrions pas éternellement faire des promesses que nous ne tenons pas ». François Dubet, *Le nouvel observateur*, 30 août 2013, consulté à l'adresse <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20130830.OBS5040/si-l-on-ne-fait-rien-l-ecole-fonctionnera-comme-un-marche.html>

Bongrand, P. (2009). *La scolarisation des mœurs. Socio-histoire de deux politiques de scolarisation, en France, depuis la Libération*, thèse de science politique, Amiens : Université de Picardie Jules Verne.

Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de l'«excellence» dans la politique française d'éducation prioritaire, *Revue française de pédagogie*, 177, 11-24.

Charle, C. (2011). *Discordance des temps. Une brève histoire de la modernité*. Paris : Armand Colin.

Chauveau, G. (2003). Une politique ZEP peut en cacher une autre. *Les rencontres de l'OZP*. 40.

Crogiez-Pétrequin, S. (2011). L'équipement des voies romaines. *Dossiers d'archéologie*, 343, 12-17.

Demeuse, M. & Nicaise, J. (2005). Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire... : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (dir.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 233-257). Bruxelles : De Boeck.

Dubois, V. (1998). Politique culturelle : le succès d'une catégorie floue. Contribution à une analyse des catégories d'intervention publique. In M. Kaluszinski & S. Wahnich (dir.). *L'État contre la politique. Les expressions historiques de l'étatisation* (pp. 167-182). Paris : L'Harmattan.

Edelman, M. J., (1977). *Political Language. Words that Succeed and Policies that Fail*. New York : Academic Press.

Frاندji, D. (2009). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger & J.-Y. Rochex (dir.) (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats* (pp. 9. 34). Lyon : INRP.

Frاندji, D. & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation et formations*, 80, 95-108.

Heurdiere, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? *Revue française de pédagogie*, 177, 25-36.

IGEN & IGAENR. (2012). *Élargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR*. Rapport 2012-076.

Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche. *Revue française de pédagogie*, 140, 103-131.

Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations, *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.

Kherroubi, M. (2008). Sociologie de l'éducation et éducation prioritaire : quelles influences ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7, 137-153.

Laborier, P. & Trom, D. (dir.). (2003). *Historicités de l'action publique*. Paris : PUF.

Llobet, A. (2012). La neutralisation de la réforme de l'éducation prioritaire. Un collège face au dispositif « Ambition Réussite ». *Gouvernement et action publique*, 3, 77-99.

Lorcerie, F. (2006). L'éducation prioritaire. Une politique sous-administrée. *Diversité. Ville, école, intégration*, 144, 61-71.

Lorcerie, F. (2010). Le faux départ des ZEP. In S. Broccolichi, C. Ben Ayed & D. Trancart (dir.). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française* (p. 37-56). Paris : La Découverte.

Merle, P. (2009). Zones d'éducation prioritaire et ségrégation scolaire. In *La ségrégation scolaire* (pp. 53-69). Paris : La Découverte.

Ravon, B. (2000). *L'« échec scolaire ». Socio-histoire d'un problème public*. Paris : In Press.

Robert, A. (2002). Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou. *Revue française de pédagogie*, 140, 21-31.

Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : PUF.

Stéfanou, A. (2013). L'éducation prioritaire. État des lieux. *Note d'information*. 13.07.

Toulemonde, B. (2004). La discrimination positive dans l'éducation : des ZEP à Sciences Po. *Pouvoirs*, 111, 87-99.

Rochex, J.-Y. (2010). Les « trois âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? In C. Ben Ayed (dir.). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* (pp. 94-108). Paris : Armand Colin.

Van Zanten, A. (2006), La construction des politiques d'éducation. De la centralisation à la délégation au local. In P. Culpepper, P. A. Hall & B. Palier (dir.). *La France en mutation. 1980-2005* (pp. 229-263), Paris : Presses de Sciences Po.